

# اكتساب اللغة الثانية

## مقدمة عامة

## SECOND LANGUAGE ACQUISITION An Introductory Course

### الجزء الثاني



تأليف

لاري سلينكر  
Larry Selinker

سوزان م. جاس  
Susan M. Gass

ترجمة

د. ماجد الحمد

# اكتساب اللغة الثانية

## مقدمة عامة

### Second Language Acquisition: An Introductory Course

#### الجزء الثاني

تأليف

لاري سلينكر

Larry Selinker

كلية بيرباك، جامعة لندن

سوزان م. جاس

Susan M. Gass

جامعة ميتشجان الحكومية

ترجمة

الدكتور / هاجد الحمد

أستاذ مساعد في اللغة واللسانيات

قسم اللغة العربية وآدابها - كلية الآداب - جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



ح) جامعة الملك سعود، ١٤٣٠هـ - (٢٠٠٩م).

هذه ترجمة عربية مصرح بها من مركز الترجمة بالجامعة لكتاب:

"Second Language Acquisition: An Introductory Course" 2<sup>nd</sup> Edition

By: Susan M. Gass and Larry Selinker

©2001, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

جاس، سوزان.

اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة / سوزان جاس ؛ لاري سلينكر ؛ ماجد

الحمد - الرياض، ١٤٣٠هـ.

٤٠٨ ص؛ ١٧ سم × ٢٤ سم

ردمك: ٠ - ٤٦٠ - ٥٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨ (مجموعة)

٤ - ٤٦٢ - ٥٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨ (ج ٢)

١- اللغات - تعليم (لغير الناطقين بها) أ. سلينكر، لاري (مؤلف مشارك)

ب. الحمد، ماجد (مترجم) ج. العنوان

١٤٣٠/٢٤١٢

ديوي ٤٠٠.٧

رقم الإيداع: ١٤٣٠/٢٤١٢

ردمك: ٠ - ٤٦٠ - ٥٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨ (مجموعة)

٤ - ٤٦٢ - ٥٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨ (ج ٢)

حكمت هذا الكتاب لجنة متخصصة شكلها المجلس العلمي بالجامعة، وقد وافق المجلس على نشره - بعد اطلاعه على تقارير المحكمين - في اجتماعه التاسع للعام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ المعقود بتاريخ ١٤٢٩/١/٢٥هـ الموافق ٢٠٠٨/٢/٣م.

النشر العلمي والمطابع ١٤٣٠هـ



## إهداء المترجم

لتي...

أهدي لروح كتاب إليها ...

وبنهاجاً بذكرها...

وإستبافاً لغيرها...

وإحناناً لغيرها...

وكما قيل: "يبقى الإنسان قلعاً حتى تموت وشمه، فأول ما نمت فيه"

مرحها والله...

ماجد



## إهداء المؤلفين

إلى جوش، شريك حياتي، مع حبي وعاطفتي العميقة.  
سوزان جاك

إلى هون ومريم هلينك  
مثال الشجاعة والحكمة.  
لقد توفي هون في ديسمبر ١٩٩٧ وأنا أفقده.  
لاري هلينك



## مقدمة المترجم

يحتلُّ حقل اكتساب اللغة، عموماً، موقعاً مركزياً في النظرية اللسانية الحديثة، إذ استنفدت الأسئلة حول ماهية النظام اللغوي وكيف تُكتسب اللغة الكثير من الأبحاث والدراسات في الخمسين سنة الماضية. بل إن إحدى الظواهر الأساسية التي جاءت اللسانيات التوليدية لتفسيرها هي الطريقة التي تُكتسبُ بها اللغة. فإكتساب اللغة في اللسانيات التوليدية فطريٌّ تقوم به أداة خاصة في عقل الإنسان، ناقضة بذلك ما كانت تنادي به النظرية السلوكية من أنْ تعلّم اللغة عادة كالعادة الأخرى التي يكتسبها الإنسان من المجتمع المحيط به، اعتماداً على مبدأ المثير والاستجابة (انظر الفصل الثالث في هذا الكتاب).

ولقد امتدَّ ذلك إلى حقل اكتساب اللغة الثانية، الحقل المهم في اللسانيات التطبيقية *applied linguistics*، الذي استمدَّ أسسه ومبادئه ونظرياته من حقل اللسانيات أساساً، مما جعل الرابط بين اكتساب اللغة الثانية واكتساب اللغة الأولى وثيق الصلة، إلى الدرجة التي جعلت العلماء والباحثين في كلا الحقلين يشتركون في كثير من الأفكار والنظريات الأساسية في أبحاثهم ودراساتهم، إنما كان مجال التطبيق مختلفاً. ومن يتابع قراءة هذا الكتاب سيكتشف ذلك بلا ريب.

ويُعَدُّ هذا الكتاب من الكتب الأعلام في حقله، ألفه علّمان في هذا المجال هما: سوزان جاس Susan Gass ولاري سلينكر Larry Selinker، اللذان يعدّان من



مؤسسي حقل اكتساب اللغة الثانية منذ ستينيات وسبعينيات القرن الميلادي الماضي، وما زالوا يواصلون فيه حتى الآن. ويختص الكتاب بالقضايا الأساسية التي تتعلق باكتساب اللغة الثانية للراشدين، أو الكبار (في مقابل الأطفال أو مرحلة ما قبل البلوغ). وهو بذلك، كطبيعة الحقل عموماً، يتطرق إلى قضايا كثيرة، تربط بين اكتساب اللغة وحقول أخرى أهمها: اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التربية وعلم تعليم اللغات. وقد تضمنت فصول الكتاب هذه القضايا، وكشفت ملامحاتها، وفصلت في الآراء العلمية بشكلٍ سلسٍ جذاب، دون تفصيل ممل، أو اختصارٍ مخل، فجاء الكتاب، سواءً في طبعته الأولى التي نُشرت عام ١٩٩٤م أم في طبعته الثانية عام ٢٠٠١م، مرجعاً أساسياً لكثير من طلبة الدراسات الجامعية الأولية وطلبة الدراسات العليا.

وقد كان هذا أحد الدوافع المهمة وراء ترجمة الكتاب إلى العربية، إلا أن الدافع الأهم هو الفقر الواضح في الكتب والمراجع والأبحاث التي تنضوي تحت حقل اكتساب اللغة الثانية في المكتبة العربية، بل حقل اكتساب اللغة الأولى أيضاً، ومن هنا جاءت هذه الترجمة. فهو كتابٌ حديثٌ مفيد، لا يستغنى عنه طلاب البكالوريوس والدراسات العليا في الجامعات العربية، خصوصاً في أقسام اللغة العربية وآدابها، وأقسام اللغة الإنجليزية وآدابها، وأقسام اللسانيات التطبيقية، وأقسام تعليم اللغات الثانية أو الأجنبية، وأقسام كليات اللغات والترجمة، وأقسام المناهج وطرق تدريس اللغات في كليات التربية، وغيرها من الكليات والأقسام التي تهتم باللغات وتعليمها وتعلمها. بل هو مفيدٌ أيضاً لطلاب أقسام علم الاجتماع وعلم النفس فيما يتعلق بالجوانب النفسية والاجتماعية المصاحبة لاكتساب واستعمال اللغات الأولى والثانية. ويميز هذه الطبعة، كما قال مؤلفا الكتاب، الفصلان الجديدان المضافان إليها، وهما الفصلان ٤ و ١١: اكتساب اللغة الأولى والثانية عند الأطفال، وتعلم

اللغة الثانية في قاعة الدرس. بالإضافة إلى أن المؤلفين قسّموا الفصل الخامس في الطبعة الأولى ليكون الفصلين السادس والسابع في هذه الطبعة (اللسانيات واكتساب اللغة الثانية، والنحو العالمي)، ليصبح مجموع الفصول في هذه الطبعة ١٤ فصلاً مقارنةً بأحد عشر فصلاً في الطبعة الأولى. كما يحتوي الكتاب فصولاً مهمة أخرى تدور حول تحليل معلومات اللغة البيئية (وهي لغة المتعلم منذ بداية تعلّمه اللغة الثانية وحتى اكتسابه تلك اللغة) تحليلاً إحصائياً، وكذلك حول دور اللغة الأصلية في اكتساب اللغة الثانية. وهناك فصل عن دور المجتمع في اكتساب اللغة الثانية، وآخر عن المؤثرات غير اللغوية في اكتساب اللغة الثانية، وغيرها من الفصول المهمة الأخرى.

أما فيما يختص بالمصطلحات، فقد استعملت ما كان منها مستقراً في مجال اللسانيات واكتساب اللغة الأولى والثانية والعلوم المتعلقة بهما، وكان الاعتماد في ذلك على معاجم عدة، من أهمها:

- ١- بعلبكي، رمزي منير، ١٩٩٠م، معجم المصطلحات اللغوية: إنكليزي - عربي. الطبعة الأولى. بيروت: دار العلم للملايين.
- ٢- مبارك، مبارك، ١٩٩٥م، معجم المصطلحات الألسنية: فرنسي - إنكليزي - عربي. الطبعة الأولى. بيروت: دار الفكر اللبناني.

وربما كانت هناك محاولات لاستحداث مصطلح عربي غير موجود في معاجم المصطلحات المتخصصة، مثل مصطلح الاستنساخ الذي يقابل مصطلح *replication*، وهي محاولات قليلة على أي حال. وقد حاولت صارماً أن أحافظ على أطراد استعمال المصطلح العربي نفسه حيثما ورد في الكتاب، إلا أن تلك الصرامة ربما تليّن في قليل من المواضع، خصوصاً أن المؤلفين نفسيهما قد نوّعا في استعمال مصطلحين أو أكثر لمفهوم واحد. فقد أستخدم، مثلاً، مصطلحا *acquisition* واكتساب و *learning* والتعلّم بالمعنى

نفسه تقريباً خلال الكتاب الأصل ، وفي الترجمة كذلك ، ما لم يُشر إلى التعريق بينهما (انظر الفصل الثامن ، وبالأخص ١، ٢، ٨) كذلك أستخدم المصطلحان *البيانات اللغوية والمعلومات اللغوية* ، في الطبعة العربية ، مترادفين في مقابل المصطلح الإنجليزي *linguistic data* وينطبق الأمر نفسه على مصطلحي *information* و *knowledge* ، فهما يقبلان المصطلحين العربيين *معلومات* و *معرفة* على التوالي ، إلا أنهما ربما يُستخدمان مترادفين أيضاً ، سواء في لغة الكتاب الأصلية أم في لغته العربية وهذه أمثلة فقط لما يرد في هذا الباب ، وإن كانت قليلة في المحمل

ويسعي أن أشير هنا إلى آسي حرصت على ترجمة الأمثلة التي أوردها المؤلفان إلى العربية ، فإذا كان المثال شاهداً على قضية تركيبية أو صرفية أو صوتية عالها الكاتبان ، فقد أوردتُ المثال بلغته الأصلية مع ترجمته إلى العربية ، ثم شرحتُ المقصود من الاستشهاد بذلك المثال ، إذا لم يكن القصد واضحاً في سياق النص الأصلي أما إذا كان المثال شاهداً على قصايا تتعلق بتداولية اللغة ، أو تأثير السياق الاجتماعي ، أو المؤثرات غير اللغوية وما أشبهها (انظر معظم الأمثلة في المصول ٩ ، و ١٠ ، و ١١ ، و ١٢) ، فقد حرصت على نقل المثال إلى العربية دون إيراده باللغة الإنجليزية ؛ وذلك أن القصد يظهر بالترجمة ، ويصح الفهم ممكناً دون الحاجة إلى إيراد المثال بلغته الأصلية وأرى أن نقل معظم أمثلة الكتاب إلى العربية ، أو شرح المقصود منها ، مهم في توصيح القصايا التي عالها المؤلفان في كتابهما ، كي تتحقق الفائدة المرجوة للمهتمين بمحل اكتساب اللغة.

وأما الهوامش فكلها من عمل المؤلفين إلا ما خُتمت بكلمة (المترجم) ، فقد وصعتها لتفسير بعض قواعد النحو في العربية أو الإنجليزية ، أو لتوصيح المقصود من إيراد بعض الأمثلة والشواهد ولم يكن طاهراً في متن الكتاب ، أو لذكر بعض المراجع عن اللغة العربية خاصة فيما يتعلق بالقواميس اللغوية وقد جاء في نهاية

الكتاب نُتت بالمصطلحات العربية والإنجليزية، وفهرس للمؤلفين، ثم فهرس الموضوعات أخيراً<sup>(١)</sup>

ويسعي أن أشير في هذه المقدمة إلى أنسي اطلعت بعد إتمام العمل على ترجمة للطبعة الأولى من هذا الكتاب التي صدرت في ١٩٩٤م، قام بها محمد الشرقاوي وصدرت عن المجلس الأعلى للثقافة في مصر سنة ٢٠٠٣م ضمن المشروع القومي للترجمة الذي يتواء المجلس ولاحظت أن هناك فروقاً جوهرية بين هذه الترجمة التي بين يديك، أيها القارئ الكريم، وبين تلك الأخرى، لا بد من الإشارة إليهما، ولو على عَجالة، في هذه المقدمة

فأول المروق أن الترجمة الحالية هي ترجمة للطبعة الثالثة من الكتاب الأصلي التي صدرت عام ٢٠٠١م، بينما كانت الأخرى ترجمة للطبعة الأولى التي صدرت عام ١٩٩٤م، وقد بين المؤلفان الاختلاف الكبير بين الطبعتين، والإضافات المهمة التي أضيفت في هذه الطبعة الثانية، وقد أشير إلى هذا سابقاً (انظر ص ٢٦ من هذه المقدمة) والفرق الثاني بين الترجمتين أن هذه الترجمة اعتنت عناية شديدة بالأمثلة والشواهد، إذ نُقلت هذه الأمثلة إلى اللغة العربية، بالطريقة التي يستفيد منها القارئ العربي إلى أبعد مدى (انظر ص ل م من هذه المقدمة) أما الترجمة الأخرى فلم تهتم بالأمثلة والشواهد أبداً، إذ لم يُقل منها شيء إلا مثالان أو ثلاثة فقط، حتى تعادل لها في العربية (انظر الفصل الأول من تلك الترجمة، قسم ١، ٣، ٢)، ونُقلت عدة أمثلة أخرى بلغت الأصلية دون ترجمتها (انظر ص ٢٠، ٢٥، و ٢٦ على سبيل المثال، في

(١) لقد وردت بعض الأخطاء عند المؤلفين خاصة في فهرس المؤلفين، حيث استدركت عندهم بعض الأسماء التي وردت في الكتاب، ولم تُذكر في الفهرس (على سبيل المثال، لم يرد اسم جبران Gibran) وكون اللغتين في فهرس المؤلفين في النسخة الأصلية من الكتاب) وأظنّ هذا من السهو، فقد يسهر الإنسان ويخطئ عدداً من الأخطاء في عمل صغير حجمه مائتين موضوعاً، فما بالك بعمل علمي، عدد صفحاته ٤٨٨ في أصله ويجاور ٧٠٠ صفحة في ترجمته؟ (المترجم)

تلك الترجمة) وما عدا ذلك فلم تكن هناك أمثلة توصح المقصود، رغم أن الكتاب بطبعه يعتمد اعتماداً كبيراً على الأمثلة والشواهد في توصيح القضايا الشائكة والمعقدة التي عالجها المؤلفان بدكاء ومهارة

أما الأشكال والجداول، فقد نقلتها كلها في هذه الطبعة مترجمة محتواها ترجمة كاملة تُبين المعنى من إيرادها، سيما لم يورد مترجم الطبعة الأولى أي منها، إلا عدداً محدوداً من الجداول لا يتجاوز عدد أصابع اليد الواحدة. وفي هذا قصور واضح في تلك الترجمة، إذ إن كثيراً من الأشكال والجداول مهمة جداً في توصيح المعركة التي يتناولها المؤلفان، بل ربما لا تتصح المعركة أبداً دون أن يكون أمام القارئ الشكل أو الجدول المقصود؛ ولذلك حرصتُ على نقل جميع الأشكال والجداول إلى الترجمة العربية. وكان هذا هو المرقق الجوهري الثالث بين الترجمتين.

وأخيراً، يكمن المرقق الرابع في أن هذه الترجمة نقلت القسم الخاص الذي يورده مؤلفا الكتاب في آخر كل فصل، وجاء تحت اسم (قصايا للمناقشة)، سيما لم ينقل مترجم الطبعة الأولى أيًا منها، بل اكسى بإيراد المصادر التي اقتبس منها المؤلفان، بعض تلك القضايا في آخر الكتاب بعد المراجع، رغم أن معظمها من إعداد المؤلفين نفسيهما ولا يحى أن تلك القصايا تصيف مرققاً جوهرياً بين الطبعتين، إذ إنها مهمة جداً للدارسين في هذا الحقل، وستكون تلك القصايا معينة لا يصب للأستاذة الأحلاء الذين يستخدمون هذا الكتاب مع طلابهم، في توصيح جوابات هذا الحقل، وتدريب طلابهم عليه

هذه أهم المروق التي تمثرت بها هذه الترجمة، أمل أن أكون قد بينتها للقارئ الكريم تبياناً علمياً يقوم على الحقائق والبراهين

وأختم هذه المقدمة ها بشكر مركز الترجمة في جامعة الملك سعود، الذي تكفل بطباعة هذا الكتاب وشراء حقوق الترجمة العربية من الناشر والشكر موصول

بصفة خاصة إلى الأستاذ الدكتور / محمود مشي، مدير مركز الترجمة، على لطفه وعونه وسعة صدره وتوجيهاته القيّمة، ما أراح عن المترجم عباءة كبراً، ووفر وقتاً طويلاً كما لا يموتني أن أشكر كل من قرأ هذا الكتاب وقدم ملاحظات وتصويبات استهدت منها كثيراً وأشكر كذلك الأساتذة الكرام الذين قاموا بتحكيم هذا الكتاب على ملاحظاتهم المفيدة، التي ساعدت في الوصول بهذا الكتاب إلى ما هو عليه الآن

وأعني، أخيراً، الجامعة الملك سعود كل توفيق وتقديم وارده علمي وبخشي، يتيق بمكانتها وتاريخها العريق، آملاً أن يكون لهذا الكتاب في سحته العربية قولٌ بين المتخصصين في مجاله من علماء وباحثين، وأساتذة جامعات وطلاب في مراحل التعليم العالي المختلفة

ماجد الحمد



## تصدير المؤلفين

### PREFACE

هذا كتاب عن اكتساب اللغة الثانية، فهو، لذلك، يعالج الطرق التي يتم بها تعلم اللغات الثانية وسوف يلتزم بمهج متعدد المفاهيم، حيث إن ما احتربه يُعرض في هذا الكتاب يمثل الأبحاث التي استقت من مفاهيم أخرى راسحة الحدود ومحتوى هذا الكتاب مقصور، في معظم أجزائه، على مناقشة اكتساب اللغة الثانية لدى الراشدين، رغم أننا صمّمنا في هذه الطبعة فصلاً عن اكتساب لغة الطفل الأولى والثانية وهذا الكتاب هو الطبعة الثانية من كتاب طُبع أصلاً في عام ١٩٩٤م، حيث تمّ تحديثه بإضافة بعض الأقسام، كما أعيدت كتابة بعضها الآخر في حالات أخرى، وكذلك أصبحت بعض المصطلحات أيضاً وقد أدخلنا في هذه الطبعة، على وجه الخصوص، فصلاً يعالج اكتساب اللغة لدى الأطفال، وفصلاً آخر عن التعليمات في تعلم اللغة الثانية

لقد صُمّم الكتاب على شكل مقدمة يُدرّس لطلاب الكالوريوس وطلاب الدراسات العليا على حدّ سواء. والهدف من ذلك أن يجعل ما يحويه من معلومات متاحاً لطلاب الذين يتحدثون من شتى أنواع الخلقيات المعرفية، مثل اللغة و/أو اللسانيات وكذلك يمكن استعماله مع أولئك الذين ليس لديهم خلفية، أو لديهم خلفية بسيطة، في هذه الميادين. ولقد استق الكتاب من اعتقادات



بأن تعقيدات الحقل يكثر، بل يعني، أن توضع أمام انتباه كثير من الطلاب أولئك الذين يقصدون إلى المصطفى قديماً داخل الحقل، وأولئك الذين يحصر اهتمامهم بظاهرة تعلم اللغة الثانية المهيمنة

ويبدو أن لكل امرئ رأيه الخاص في اكتساب اللغة فحتى عندما تُسأل عن وظيفتها في حوار عادي مع شخص يجلس بجانبها في الطائرة، مجده يُبدي رأياً حول اكتساب اللغة الثانية - بعينه دقيق، وبعينه ليس كذلك - ولقد قصدنا من وراء هذا الكتاب أن تساعد على وضع المعلومات واصحة في هذا الميدان من البحث المتشابهة فروع

وحقل تعلم اللغة الثانية هو حقل قديم جديد في الوقت نفسه فهو قديم بمعنى أن العلماء قد شعفوا، لقرون طويلة، بالأسئلة التي تطرحها طسعة تعلم اللغة الأجنبية وتدرس اللغة، وجديد بمعنى أن الحقل، كما هو الآن، لا يريد عمره على ٤٠ سنة فقد كانت معظم مقالات العلماء العلمية، في الجزء المنكر من السبعة الحديثة، تركز على تدريس اللغة، أما تعلم اللغة فكان أمراً ثانوياً فقط فالدافع لدراسة تعلم اللغة، بعبارة أخرى، أتى من الاهتمامات التدريسية.

وقد تطور حقل اكتساب اللغة الثانية، في السنوات الخمس والعشرين الماضية، إلى حقل مستقل قائم بذاته، له موضوعاته البحثية الخاصة به فقد شهدنا، بالإضافة إلى ذلك، زيادة في عدد المؤتمرات (دلت الطابع النظري والموضوعي) نعالج بشكل خاص اكتساب اللغة الثانية، كما شهدنا أيضاً جلسات خاصة حول اكتساب اللغة الثانية كانت جزءاً من مؤتمرات أشمل في اختصاصها كما أصبح لهذا الحقل أيضاً مجالاته العلمية المكرسة بشكل خاص للأبحاث المتعلقة به (دراسات في اكتساب اللغة الثانية *Studies in Second Language Acquisition* : تعلم اللغة *Language Learning* : أبحاث اللغة الثانية *Second Language Research* )، بالإضافة إلى مجلات علمية أخرى

تشكل دراسات اللغة الثانية جزءاً أساسياً منها (مثلاً: اللسانيات التطبيقية *Applied Linguistics*، اللسانيات النفسية التطبيقية *Applied Psycholinguistics*) وأخيراً، فقد ظهرت الآن كتبٌ عديدةٌ محكمةٌ تعالج موضوعات فرعية من الحقل (مثلاً: النقل اللغوي *language transfer*؛ المدخل اللغوي *language input*؛ التنوع اللغوي *language variation*؛ النحو العالمي *Universal Grammar*؛ العترة الحرجة *Critical period*)، كما ظهرت أيضاً، في السنوات الأخيرة، كتبٌ تهتمُّ بكاملها بالمناطق الفرعية من هذا الميدان، ويتركز البحث فيه.

والسمةُ الخديرةُ بالملاحظة في حقل اكتساب اللغة الثانية أنه ميدانٌ يتداخل مع علومٍ أخرى متعددة. فالبحث في اللغة الثانية يصبُّ على محاولة الإجابة عن السؤال العام الآتي: كيف تُتعلَّم اللغات الثانية؟ كما أن العلماء ينظرون إلى هذا العلم من خلفياتٍ علمية متنوعة: علم الاجتماع *sociology*، علم النفس *psychology*، التربية *education*، واللسانيات *linguistics*، دون حاجةٍ إلى الاستقصاء في ذلك ولهدا كله تأثيراتٌ إيجابيةٌ وأخرى سلبيةٌ على اكتساب اللغة الثانية، إذ يتمثل التأثير الإيجابي في أنها ستكون قادرين، من خلال تعدُّد الرؤى، على النظر إلى صورةٍ أعمى من الاكتساب، وهي صورةٌ تبدو أكثر تمثيلاً لطاهرة الاكتساب من ناحية أن تعلم لغةٍ ثانية يتصمَّر، دون شك، عوامل تتعلَّق بعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتربية، واللسانيات. ومن ناحيةٍ أخرى، هناك وجهات النظر المتعددة حول ما يُعدّ نظاماً فردياً محيّراً لأن العلماء المهتمين باكتساب اللغة الثانية من إطاراتٍ بحثيةٍ مختلفة (متعاكسة غالباً، وغير متوافقة ظاهرياً) غير قادرين في الغالب على الحوار مع بعضهم البعض؛ لأن لكلٍّ وجهة نظرٍ طريقتها الخاصة في النظر إلى المعلومات اللغوية، وطريقتها الخاصة في البحث ولهدا يحاول هذا الكتاب أن يجمع هذه الخيوط المتباينة، لوضعها في إطارٍ بحثيٍّ متماسك، كما يحاول أيضاً، وهذا هو المهم، أن يجعل الحقل متحاً لأعدادٍ كبيرة من الطلاب

## شكر وتقدير Acknowledgment

هناك كثير من الناس الذين يدين لهم بمصلي كبير ويأتي على رأس القائمة حوش ارد Josh Ard الذي ساعدني في كثير من أقسام الكتاب، حيث أمدنا بمعلومات تفصيلية عن بعض الفصول. وكنا، من خلال مناقشاتنا معه، أقدر على تحديد الموضوعات التي لها علاقة بهذا الكتاب وتلك التي ليس لها علاقة به. كما روّدا أيضاً بمناشج قيمة حول ما يمكن أن يحتويه كتاب تعليمي استهلالي، أحد أهدافه أن يطوّر حفل اكتساب اللغة الثانية ليكون مثقفاً وممتعاً للمبتدئين كما أدت قراءته للصبر مراتٍ عدة إلى تعبيرات رئيسية وأخرى ثانوية خلال كتابة هذا الكتاب كذلك قرأت إيدي بلوف India Plough الطبعة الأولى بكاملها مراتٍ كثيرة محتوى وأسلوباً وكان لها تعليقات ثاقبة على كل فصل، حيث لم تتردد في إطلاعي على أي جزء بدا لها عامصاً أو خاطئاً كما قرأت إيلديكو سفيتيشس Ildiko Svetics الطبعة الثانية، مما كان لها دور كبير في إعدادنا من الحرج وكانت تعليقاتها شاملة متميزة، إذ إنها درّست أجراء من هذا الكتاب مراتٍ عديدة وعلّقت أوش لاكسمانام Usha Laksmanam على هذا الكتاب في جميع مراحل كتابته فل الطباعة كما درّست، أيضاً، أجراء من الطبعة الأولى، فكانت أقدر على رؤية بعض المشاكل والنواقص من وجهة نظر تعليمية فهي لم تروّدا باقتراحات لموضوعات جديدة فحسب، بل كانت معنا أيضاً، في كثير من المحلات، لتؤكد بأنا أمجزناها على الوجه الصحيح كذلك تريد أن نشكر كارول كيهان Carol Kinahan ولورا فيري شايدر Laura Fabbri Schneider لمساعدتهما التفصيلية في السحج النهائية وردنر عن امتنا للهؤلاء الأشخاص، سمّي لو استطع أن نلومهم أيضاً لأيّ أخطاء (حقيقية أو جدلية) وقعت في هذا الكتاب ولكن أخلاق العلماء لا تسمح لنا، للأسف، بهذه الترجسية؛ لذلك فإننا نتحمل وحدنا كل الأخطاء الواردة في الكتاب

ويستحقّ رملاؤنا في العمل وأصدقائنا في الحقل لمتة خاصة، بذرعهم أنهم لم يقرؤوا كلهم مخطوطة الكتاب، ولم يوافقوا جميعاً على النتائج التي خلصا إليها من كتاباتهم الخاصة، إلا أنهم كانوا جميعاً مؤثرين في تفكيرنا وبتطورنا خلال المدة التي قضيناها في البحث في هذا الحقل ولا نستطيع ذكرهم جميعاً لكثرتهم، لكنهم يعرفون أنفسهم ونحن نشكرهم.

وعند الإعداد لهذه الطبعة الثانية، التمسنا لجا جوديث أمسل Judith Amstel، محررتنا الأولى في مطابع لورنس إيرلبوم Lawrence Erlbaum Associates، وجهات النظر ورداب الأفعال من قراء الطبعة الأولى لهذا الكتاب ولم نكن نعرف هؤلاء في معظم الحالات، لكننا نأمل أنك ستري اقتراحاتك المتغيرة معكسة في هذه الطبعة الجديدة وبالرغم من أنك مجهول بالنسبة لنا، إلا أننا نأمل أن تقل امتنا وتقديرنا لك شكر جوديث شكراً جزيلاً أيضاً على حشأنا على إعداد هذه الطبعة الثانية، ونقدر تشجيعها لنا وصبرها علينا

وكان لنا الشرف أن نعمل مع بيل وير Bill Webber، محررنا الحالي، والموظفين في لورنس إيرلبوم فكفءتهم عما تجدر الإشارة إليها بالناس، ونحن نقدر صبرهم خلال كل مراحل هذا المشروع تقديرًا عظيمًا

ولا بد أخيراً أن نشكر طلاب خلال السنوات الماضية، حيث جرت هذه المادة في مقرراتنا الاستهلاكية، واحترابها مرات عديدة ولم يتردّدوا في لمت انتابها حيث كانت المادة عامصة، أو كان من الضروري إجراء مراجعة لها ومرة أخرى، هناك كثيرون جداً منهم يستحقون الشكر شخصياً، لكنهم هناك في مكان ما، يدرسون علناً مقرراتنا في اكتساب اللغة الثانية، ونأمل أنهم أعادوا من هذه ابدة المقدمه هب في مقرراتهم، بقدر ما أمدا نحن من آرائهم وملاحظاتهم

واليك، أيها الطالب الذي سوف يستعمل هذا الكتاب لقد روّدناك بملصقة لم هو معروف اليوم في حقل اكتساب اللغة الثانية، ونأمل أن يكون هذا الكتاب بداية

لنبحث أعمق في طبيعة العملية التعليمية وكما نأمل، أيضاً، أن يشير النصُّ نفسه  
 فصولك لقراءته والاستمتاع به، إلا أنه من المهم أيضاً، بدرجةٍ موارية، التركيز على  
 ما وصعناه من النشاطات الملحقة في آخر كل فصل. ففي اعتقادات أب العمل على  
 معلومات لغوية مُنظمة مهمٌ وضروريٌ بقدر قراءة نصوصٍ مُلخصة لما هو معروفٌ  
 عن الحقل. وتسمح هذه المسائل للطلاب أن يحصلوا على معرفةٍ أوليةٍ عما  
 يعملهُ المتعلمون، وعما لا يُتجوه وقد وجدنا أن الخبرة المباشرة ضروريةٌ  
 لإنعام عملية التعلم بكاملها، إذ أحلنا في المتن إلى كتاب النشاط المصاحب  
 (*Second Language Learning. Data Analysis* حاس وسوراس Sorace وسليكر،  
 ١٩٩٩م) حيثما شعرنا أن ذلك مفيد. فمجموعات المعلومات اللغوية الموجودة في  
 كتاب النشاط هذا تساعد في إرشاد الطلاب إلى رؤية المعلومات اللغوية من وجهة نظر  
 المتعلم، بدلاً من وجهة نظر المحلل اللغوي فقط.

إن العنوان الفرعي لهذا الكتاب هو مقدمة عامة، ومن المعروف جيداً في دوائر  
 اكتساب اللغة الثانية أنه من الصعب الوصول إلى معالجة عامةٍ حقيقيةٍ للقضايا المتعلقة  
 بحقلنا وقد حاولنا جاهدين، وبأمل أن نكون قد نجحنا في محاولتنا، كما نأمل أننا قد  
 نجحنا في جعل جوهر هذا الموضوع مرتبطاً بشريحةٍ واسعةٍ من الطلاب

— سوراس جاس

— لاري سليكر

## المحتويات

### الصفحة

|    |                |
|----|----------------|
| هـ | إهداء المترجم  |
| ر  | إهداء المؤلفين |
| ط  | مقدمة المترجم  |
| ف  | تصدير المؤلفين |

### الجزء الأول

|    |  |
|----|--|
| ١  | الفصل الأول مقدمة                          |
| ١  | (١,١) درس كتساب سعة الثانية                |
| ٦  | (١,٢) تعريفات                              |
| ٨  | (١,٣) صيغة البعة                           |
| ٨  | (١,٣,١) الأنظمة الصورية                    |
| ١٠ | (١,٣,٢) التراكيب                           |
| ١٤ | (١,٣,٣) الصرف والمعجم                      |
| ١٥ | (١,٣,٤) علم الدلالة                        |
| ١٧ | (١,٣,٥) التداولية                          |
| ٢١ | (١,٤) طبيعة معرفة متكمن غير لأصليين بالبعة |

|     |   |
|-----|---|
| ١٩  | (١,٥) حاتمة   |
| ٢٠  | قصايا لمناقشة   |
| ٢٧  | <b>الفصل الثاني النظر في معلومات اللغة اليّة</b>                |
| ٢٧  | (٢,١) تحليل معلومات اللعوية                                     |
| ٢٨  | (٢,١,١) مجموعة المعلومات اللعوية ١. المجموع                     |
| ٣٧  | (٢,١,٢) مجموعة المعلومات اللعوية ٢. المعلن + العلامة <i>ing</i> |
| ٤٠  | (٢,١,٣) مجموعة المعلومات اللعوية ٣. حروف بحر                    |
| ٤٥  | (٢,٢) ما لا يظهره تحصيل المعلومات اللعوية                       |
| ٥١  | (٢,٣) جمع المعلومات اللعوية                                     |
| ٦٣  | (٢,٤) استخلاص المعلومات اللعوية                                 |
| ٦٣  | (٢,٤,١) الاختيارات اللعوية القياسية                             |
| ٦٤  | (٢,٤,٢) اختبارات من علم النفس                                   |
| ٦٦  | (٢,٤,٣) إجراءات استخلاص اللغة                                   |
| ٨١  | (٢,٥) الاستساح  |
| ٨٢  | (٢,٦) قصايا في تحليل المعلومات اللعوية                          |
| ٩٦  | (٢,٧) ما الأكسب؟  |
| ٩٨  | (٢,٨) خاتمة   |
| ٩٩  | قصايا لمناقشة   |
| ١٠٧ | <b>الفصل الثالث دور اللغة الأصلية نظرة تاريخية</b>              |
| ١٠٧ | (٣,١) منظور تاريخي  |
| ١٠٨ | (٣,١,١) الخلقة النفسية  |
| ١١٢ | (٣,١,٢) الخلقة اللعوية  |
| ١١٧ | (٣,٢) فرصة التحصيل التقابلي                                     |

| د   | المحتويات   |
|-----|---|
| ١٢٧ | (٣,٣) تحليل الأخطاء .. .                                  |
| ١٤٢ | (٣,٤) حاتمة .. .  |
| ١٤٢ | مضايا بمناقشة .. .  |
| ١٤٩ | الفصل الرابع. اكتساب اللغة الأولى والثانية عند الطفل .. . |
| ١٤٩ | (٤,١) اكتساب اللغة لأولى عند الطفل .. .                   |
| ١٥٠ | (٤,١,١) البأبة .. ..                                      |
| ١٥٣ | (٤,١,٢) الكلمات .. ..                                     |
| ١٥٤ | (٤,١,٣) الأصوات والطق .. ..                               |
| ١٥٥ | (٤,١,٤) التركيب .. ..                                     |
| ١٥٧ | (٤,١,٥) الصرف .. ..                                       |
| ١٥٨ | (٤,٢) نظريات النعم .. ..                                  |
| ١٦٢ | (٤,٣) اكتساب اللغة الثانية عند الطفل .. ..                |
| ١٦٦ | (٤,٤) دراسات بربيب مورهم في لغة الطفل الثانية .. ..       |
| ١٧٢ | (٤,٥) حاتمة .. ..   |
| ١٧٣ | قصاي للمناقشة .. ..                                       |
| ١٧٧ | الفصل الخامس رؤى حديثة في دور اللغات المكتسبة سابقاً      |
| ١٧٧ | (٥,١) دراسات بربيب مورهمات .. ..                          |
| ١٨٦ | (٥,٢) رؤى معدلة في دور اللغة لأصلية .. ..                 |
| ١٨٨ | (٥,٢,١) التعادي .. ..                                     |
| ١٩١ | (٥,٢,٢) معدلات النعم المختلفة .. ..                       |
| ١٩٣ | (٥,٢,٣) طرق مختلفة .. ..                                  |
| ١٩٧ | (٥,٢,٤) إساح رائد .. ..                                   |
| ١٩٨ | (٥,٢,٥) السؤبة/الاسمائية .. ..                            |



|     |   |
|-----|---|
| ٢٠٨ | (٥,٣) النقل البيلعويّ . . . . .                           |
| ٢١٦ | (٥,٤) خاتمة . . . . .                                     |
| ٢١٦ | قصايا للمناقشة .. ..                                      |
| ٢٢١ | الفصل السادس: اللسانيات واكتساب اللغة الثانية . . . . .   |
| ٢٢٢ | (٦,١) العالميات الدعوية .. . . .                          |
| ٢٢٥ | (٦,٢) العالميات الوعوية .. . . .                          |
| ٢٢٨ | (٦,٢,١) حالة اخبر I اهرمية الموصلية . . . . .             |
| ٢٣٤ | (٦,٢,٢) حالة اخبر II اكتساب الأسئلة . . . . .             |
| ٢٣٧ | (٦,٢,٣) حالة اخبر III الصوامت مجهورة / المهموسة . . . . . |
| ٢٤١ | (٦,٢,٤) العالميات الوعوية خاتمة . . . . .                 |
| ٢٤٢ | (٦,٣) الرمز والجهة . . . . .                              |
| ٢٤٢ | (٦,٣,١) فرصة الجهة .. . . .                               |
| ٢٤٨ | (٦,٣,٢) فرصة الخطاب . . . . .                             |
| ٢٤٩ | (٦,٤) علم الأصوات .. ..                                   |
| ٢٥٧ | (٦,٥) خاتمة . . . . .                                     |
| ٢٥٨ | قصايا لمناقشة . . . . .                                   |
| ٢٦٣ | الفصل السابع: النحو العالمي . . . . .                     |
| ٢٦٤ | (٧,١) النحو العدمي .. . . .                               |
| ٢٧٢ | (٧,١,١) حال البدء .. . . .                                |
| ٢٧٩ | (٧,١,٢) مبادئ النحو العالمي .. . . .                      |
| ٢٨٢ | (٧,١,٣) مقاييس النحو العالمي .. . . .                     |
| ٢٨٦ | (٧,١,٤) الترييف النحو العدمي والعالميات الوعوية .. . . .  |
| ٢٩٠ | (٧,٢) النقل وجهه بنظر النحو العالمي .. . . .              |

|     |   |
|-----|---|
| ٢٩١ | (٧,٢,١) مستويات التمثيل .. .. .                   |
| ٢٩١ | (٧,٢,٢) العقده .. .. .                            |
| ٢٩٢ | (٧,٢,٣) الاكسابية .. .. .                         |
| ٢٩٣ | (٧,٣) البرنامج الأدنى .. .. .                     |
| ٢٩٨ | (٧,٤) خاتمة .. .. .                               |
| ٢٩٩ | قصايا لمناقشته .. .. .                            |
| ٣٠١ | الفصل الثامن نظرة في عمليات اللغة البيئية .. .. . |
| ٣٠٢ | (٨,١) نموذج المناقشة .. .. .                      |
| ٣١٠ | (٨,٢) نموذج الرقابة .. .. .                       |
| ٣١١ | (٨,٢,١) فرصة الاكساب التعلم .. .. .               |
| ٣١٢ | (٨,٢,٢) فرصة الترتيب الطبيعي .. .. .              |
| ٣١٢ | (٨,٢,٣) فرصة الرقابة .. .. .                      |
| ٣١٣ | (٨,٢,٤) فرصة المدخل .. .. .                       |
| ٣١٥ | (٨,٢,٥) فرصة المصفاة الوجدانية .. .. .            |
| ٣١٦ | (٨,٣) استعداد لمودح الرقابة .. .. .               |
| ٣١٧ | (٨,٣,١) فرصة الاكساب - التعلم .. .. .             |
| ٣١٨ | (٨,٣,٢) فرصة الترتيب الطبيعي .. .. .              |
| ٣١٨ | (٨,٣,٣) فرصة الرقابة .. .. .                      |
| ٣١٩ | (٨,٣,٤) فرصة المدخل .. .. .                       |
| ٣٢٠ | (٨,٣,٥) فرصة المصفاة الوجدانية .. .. .            |
| ٣٢١ | (٨,٤) صيغ بديلة لتمثيل المعرفة .. .. .            |
| ٣٢٢ | (٨,٤,١) طبيعة المعرفة .. .. .                     |
| ٣٢٥ | (٨,٤,٢) طبيعة التعلم .. .. .                      |

|     |  |
|-----|--|
| ٣٢٦ | (٨,٤,٣) الآلية وإعادة البناء . . . . . |
| ٣٣٧ | (٨,٥) الترابطية . . . . .              |
| ٣٣٩ | (٨,٦) خاتمه . . . . .                  |
| ٣٣٩ | قصايا للمناقشة .. . . .                |

### الجزء الثاني

|     |   |
|-----|---|
| ٣٤٥ | الفصل التاسع اللغة البنية في السياق . . . . .             |
| ٣٤٥ | (٩,١) التنوع . . . . .                                    |
| ٣٤٧ | (٩,٢) التنوع استظم . . . . .                              |
| ٣٤٧ | (٩,٢,١) السياق الدعوي . . . . .                           |
| ٣٥٢ | (٩,٢,٢) السياق الاجتماعي المتعلق باللغة، لأصلية . . . . . |
|     | (٩,٢,٣) السياق الاجتماعي المتعلق بالمحاور، وسوع البنية،   |
| ٣٥٦ | وموضوع المحادثة .. . . .                                  |
| ٣٧٤ | (٩,٣) سترانيحيات الاتصال . . . . .                        |
| ٣٧٧ | (٩,٤) تداولية اللغة البنية . . . . .                      |
| ٣٨٧ | (٩,٥) قائمة اكتباب البنية الثانية والحقول لأخرى . . . . . |
| ٣٨٩ | قصايا للمناقشة .. . . .                                   |
| ٤٠١ | الفصل العاشر المدخل، والتفاعل، والمخرج . . . . .          |
| ٤٠١ | (١٠,١) المدخل . . . . .                                   |
| ٤٠٩ | (١٠,٢) الاسباب . . . . .                                  |
| ٤٢١ | (١٠,٣) التفاعل . . . . .                                  |
| ٤٢٨ | (١٠,٤) المخرج .. . . .                                    |
| ٤٣١ | (١٠,٤,١) اخبار الفرصة .. . . .                            |

|     |  |
|-----|--|
| ٤٣٧ | (١٠,٤,٢) الترجيح ..                                      |
| ٤٥٠ | (١٠,٤,٣) لآلية ..  |
| ٤٥٠ | (١٠,٤,٤) من معالجة أساسها المعنى إلى معالجة أساسها النحو |
| ٤٥١ | (١٠,٥) دور المدخل والتفاعل في تعلم اللغة ..              |
| ٤٦٤ | (١٠,٥,١) الانشاء ..                                      |
| ٤٦٦ | (١٠,٥,٢) نظرية المقارنة ..                               |
| ٤٦٩ | (١٠,٥,٣) الوعي بما وراء السعة ..                         |
| ٤٧١ | (١٠,٦) حدود المدخل ..                                    |
| ٤٧٣ | (١٠,٧) حائمة ..  |
| ٤٧٤ | قصايا للمناقشة ..  |
| ٤٨١ | الفصل الحادي عشر تعلم اللغة الثانية في قاعة الدرس ..     |
| ٤٨٢ | (١١,١) اللغة في قاعة الدرس ..                            |
| ٤٨٨ | (١١,٢) معالجة المدخل ..                                  |
| ٤٩٢ | (١١,٣) التدريس / الاكتسابية ..                           |
| ٤٩٦ | (١١,٤) التركيب على الصيغة ..                             |
| ٥٠٢ | (١١,٤,١) التوقيت ..                                      |
| ٥٠٣ | (١١,٤,٢) صيغ لتركيب عليها ..                             |
| ٥٠٥ | (١١,٥) مرادة التهيئات ..                                 |
| ٥٠٧ | (١١,٦) حائمة ..  |
| ٥٠٧ | قصايا للمناقشة ..  |
| ٥٠٩ | الفصل الثاني عشر المؤثرات غير اللغوية ..                 |
| ٥١٠ | (١٢,١) حقول البحث التقيدية ..                            |
| ٥١٠ | (١٢,١,١) المساببات ..                                    |

|     |   |
|-----|---|
| ٥١٢ | (١٢,١,٢) عدم اليقين . . . . .                                 |
| ٥١٣ | (١٢,١,٣) الأسباب النفسية . . . . .                            |
| ٥١٣ | (١٢,٢) المسافة الاجتماعية . . . . .                           |
| ٥١٨ | (١٢,٣) المروق العمري . . . . .                                |
| ٥٣٢ | (١٢,٤) القابلية . . . . .                                     |
| ٥٣٩ | (١٢,٥) الدافعية . . . . .                                     |
| ٥٤٦ | (١٢,٥,١) الدافعية على المدى الطويل وال المدى القصير . . . . . |
| ٥٤٧ | (١٢,٥,٢) الدافعية نتيجة لوقت والمجاز . . . . .                |
| ٥٥٠ | (١٢,٦) القلق . . . . .  |
| ٥٥٢ | (١٢,٧) مكان التحكم . . . . .                                  |
| ٥٥٤ | (١٢,٨) عوامل الشخصية . . . . .                                |
| ٥٥٥ | (١٢,٨,١) الأساطير والانقباض . . . . .                         |
| ٥٥٦ | (١٢,٨,٢) المعامرة . . . . .                                   |
| ٥٥٨ | (١٢,٨,٣) استغلال الجاهل . . . . .                             |
| ٥٦١ | (١٢,٩) إستراتيجيات التعلم . . . . .                           |
| ٥٦٩ | (١٢,١٠) حادثة . . . . .                                       |
| ٥٧٠ | قصايا لمناقشة . . . . .                                       |
| ٥٦٣ | الفصل الثالث عشر المعجم . . . . .                             |
| ٥٧٣ | (١٣,١) أهمية المعجم . . . . .                                 |
| ٥٧٦ | (١٣,٢) المعرفة المعجمية . . . . .                             |
| ٥٨٠ | (١٣,٣) المعنويات المعجمية . . . . .                           |
| ٥٨٣ | (١٣,٣,١) ارتباطات الكلمات . . . . .                           |
| ٥٨٤ | (١٣,٣,٢) نعم المفردات العرضية . . . . .                       |

|     |   |
|-----|---|
| ٥٨٦ | (١٣,٣,٣) تعلّم المفردات التدرّجيّ                       |
| ٥٨٧ | (١٣,٣,٤) أسعار الذاكرة                                  |
| ٥٨٩ | (١٣,٤) مهارات المعجميّة                                 |
| ٥٨٩ | (١٣,٤,١) الإنتاج  |
| ٥٩٧ | (١٣,٤,٢) الإدراك  |
| ٦٠١ | (١٣,٤,٣) صياغة الكلمات                                  |
| ٦٠٣ | (١٣,٤,٤) تركيب الكلمات، والتصاميم، والأسلوب             |
| ٦٠٦ | (١٣,٥) قائمة  |
| ٦٠٦ | قصايا مماثله  |
| ٦١١ | الفصل الرابع عشر: نظرة تكاملية في اكتساب اللغات الثانية |
| ٦١١ | (١٤,١) تكامل المجالات الفرعية                           |
| ٦١٥ | (١٤,١,١) مدخل المدرك                                    |
| ٦١٨ | (١٤,١,٢) مدخل المفهوم                                   |
| ٦٢١ | (١٤,١,٣) الخاص  |
| ٦٢٣ | (١٤,١,٤) التكامل  |
| ٦٢٧ | (١٤,١,٥) المخرج   |
| ٦٢٨ | (١٤,٢) قائمة  |
| ٦٣١ | قصايا مماثله  |
| ٦٣٥ | المراجع   |
| ٦٧٥ | ثبت (مورد) المصطلحات                                    |
| ٦٧٥ | أولاً عربي إنجليزي                                      |
| ٦٩٧ | ثانياً إنجليزي عربي                                     |
| ٧٢١ | كشف الأسماء   |
| ٧٣٥ | كشف الموضوعات   |



## اللغة البينية في السياق

### INTERLANGUAGE IN CONTEXT

يركّز هذا الفصل على المتغيرات السياقية والاجتماعية الخارجية التي تؤثر في تعلم اللغة الثانية وإنتاجها. والمقدمة المنطقية للبحث في اكتساب اللغة الثانية المسي على دراسات الاجتماعية تتركز في أن معلومات اللغة الثانية لا تُنقل ظاهرة ساكنة، حتى في نقطة معينة من الزمن. فهناك متغيرات خارجية عدة (مثل المهمة الخاصة المطلوبة من المتعلم، وحالة الاجتماعية للمحور، والعروق بين الحسنيين، وهلم جرا) تؤثر في إنتاج المتعلم ويتمثل التأثير الباتح في أن المتعلمين يتجولون أشكالاً مختلفة تعتمد على متغيرات خارجية. وسنبدأ نقاش مثل هذه المتغيرات بنظره على التنوع في اللغة البينية

#### (٩،١) التّوَع Variation

يبدو أن اللغات البينية تحتوي تنوعاً أكثر مما تحتوي اللغات الأصلية. فعلى سبيل المثال، ربما ينتقل متعلم بين صيغتين ليعبر عن الوظيفة اللغوية نفسها. وفيما يأتي مثالان ينتقل فيهما المتعلم بين *no* و *not*، وهما في (٩،١ و ٩،٢)



My husband not here (٩, ١)

روحي ليس هنا

No English. (٩, ٢)

لا إنجليزية

ولكن ما مصدر هذا التنوع؟ ناقش في الفصل ٨ مصدراً واحداً للتنوع يتعلق بتنوع استعمال صيغتي النفي: *no* و *don't*. فقبل كل شيء، كان التنوع في استعمال هاتين الصيغتين غير منتظم بمعنى أن الصيغتين كانتا تُستعملان بالتبادل دون اختلاف واضح في المعنى ومع زيادة المهارة اللغوية، أصبح الاستعمال غير المنتظم لهاتين الصيغتين مصدراً لفرصيات حول استعمالهما فقد أصبح هناك تأسيس تدريجي لما يُسمى علاقة واحد إلى واحد في الشكل/الوظيفة فكان التنوع بالتالي الخطوة الأولى نحو الطهور النهائي لاستعمال اللغة الهدف. وما هب مثالاً مشابه من ألبس (١٩٨٤م) في وضعه لولده في الحادية عشرة، يتكلم البرتغالية لغة أصلية ويتعلم الإنجليزية وقد أنتج القولين الآتيين

No look my card. (٩, ٣)

لا تنظر بطاقتي

Don't look my card. (٩, ٤)

لا تنظر بطاقتي

وقد أنتج هذا الطفل، خلال شهره الأول في المملكة المتحدة، ١٨ قولاً منفياً، مستخدماً *no* في ١٧ منه، ومستخدماً *don't* مرة واحدة فقط (٩, ٤) وفي الشهر التالي، كانت هناك زيادة في استعمال *don't* بالرغم من بقاء *no* أكثر تكراراً. أما في الشهر السادس، فقد أصبح النفي باستعمال *not* أكثر تكراراً. أي نقص عدد *no*، وتزايد عدد *don't* وفي وسط الفترة الانتقالية، كان هناك تنوع مهم بين الصيغتين

ويمكن أن نرى معلومات لغوية مشابهة في مجال النظام الصوتي فقد وجد جاتونون Gathbonton (١٩٧٨م)، في دراسة مقارنة لثلاثة أصوات [θ] كما في *teeth* (الشاء في مُعِيث)، و[ð] كما في *soothe* أو *the* (الذال في حِينْ أو ذَنْب)، و[lh] كما في *behind* (الهاء في بِيْهَام)؛ أن المتعلمين يبدؤون بصوت واحد في كل البيئات اللغوية. ثم يدخل صوت ثانٍ إلى النظام في وقت لاحق، ليصبح هذا الصوت الثاني في تنوع حر مع الأول وتتصنّف المراحل اللاحقة تصيّف الصيغ في بيئاتها المناسبة

#### (٩،٢) التنوع المنتظم Systematic Variation

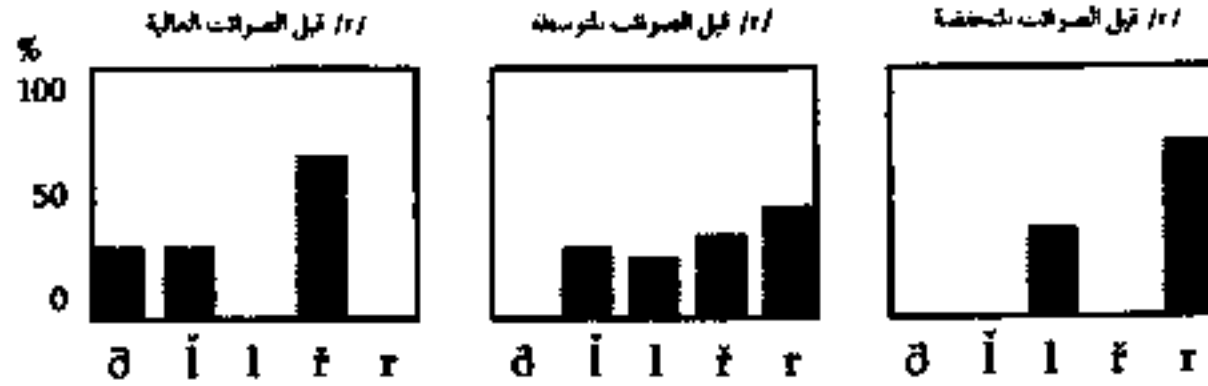
هناك نوع آخر من التنوع رُمي يحدث في المراحل المبكرة، ألا وهو التنوع المنتظم ويحدث التنوع المنتظم عندما يختلف صوتان أو صيغتان نحويتان أو أكثر بحسب السياق فعص التنوع مشوّه لعويّ، وبعضه الآخر مشوّه لعويّ اجتماعيّ وسعالج أولاً لتنوع دا المشأ اللعويّ

#### (٩،٢ ١) السياق اللغوي Linguistic Context

في دراسة بحثت التنوع الصوتي لدى باطقين أصليين باليابانية يتعلمون الإنجليزية، وجد ديكرسون Dickerson (١٩٧٥م) أن الصوت الهدف /r/ حين يقع قبل صائتٍ محمض low vowel (مثلاً [a]) يكون أكثر تكراراً من استعماله قبل صائتٍ وسطيّ mid vowel (مثلاً: [e]، [i]، أو [o])، ويكون حين يُستعمل قبل صائتٍ وسطيّ، أكثر تكراراً من استعماله قبل صائتٍ مستعملٍ ([u] أو [ʊ]) وقد أخذ الشكل رقم (٩،١) من ديكرسون وديكرسون (١٩٧٧م) فقد وُصفت خمسة أشكالٍ من نطق الصوت الإنجليزي /r/ أمثلة على أنها وظيفة البيئة الصوتية التي تظهر فيها

وتحتوي اليابانية على الموييم /r/ ولكن ليس على الموييم /l/ والموييم /r/

يُدرّك صوتياً على أنه [f] والصوت [l] هو تنوع أوفونيّ للموييم /r/



توزيعات الصوت /r/ لدى متعلمين يابانيين للإنجليزية

voiced nonretroflexed flap [ɾ] مُسنّ غير مشي إلى الخلف مجهور

voiced lateral flap [ɹ̥] مُسنّ جانبي مجهور

voiced lateral [l] جانبي مجهور

voiced retroflexed flap [ɹ̥̄] مُسنّ مشي إلى الخلف مجهور

voiced retroflexed semiconsonant [r] نصف صامت مشي إلى الخلف مجهور

الشكل رقم (٩١) نطق الصوت الإنجليزي /r/ في ثلاث سياقات لغوية مختلفة

(المصدر من

W. "Interlanguage phonology: Current research and future directions," In S. Corder & E. Roullet (Eds.), *The notions of simplification, interlanguages and pidgins in their relation to second language learning* (Actes du 5ème Colloque de Linguistique Appliquée de Neuchâtel, pp. 18-29, by L. Dickerson & W. Dickerson, 1977, AIMA/Didier). طبع ياذن

وكما يرى، فإن التوزيعات المختلفة لم تُستعمل وحسب، بل إن النمذجة

تختلف أيضاً بناءً على الصائت التالي

وبمثل فقد نظر ساتو (١٩٨٤م) إلى إقصاء عنافيد الصوامت في الإنجليزية لدى

طعنين فيتناميين وقد وصفت أمثلة على هذا الإقصاء في الجدول رقم (٩١).

فقد لاحظ ساتو فرقاً في إنتاج عنافيد الصوامت في اللغة الهدف بحسب وقوع

العقود في بداية المقطع أو في آخره. فالعنافيد التي في بدايه المقطع كانت تُنتج بدقة أكثر

من العنافيد التي في نهاية المقطع

الجدول رقم (٩، ١) : إنقاص عنقيد الصوامت الإنجليزية لدى الأطفال القيتاميين.

| الإجليزية القياسية | إنتاج المتعلم |
|--------------------|---------------|
| [grow] 'grow'      | [gow]         |
| [pleis] 'place'    | [peleis]      |
| [laesl] 'last'     | [laɛ]         |

المصدر : مأخوذ من سالتو (١٩٨٤م)

وقد وُجد أن السياق اللعوي يؤثر في الصرف والحو أيضاً ففي الصرف، درس يبع Young (١٩٩١م) استعمال متعلمي اللغة الثانية لعلامات الجمع ففي دراسة لناطقين صيبين يتعلمون الإنجليزية، جمع يبع معلومات لعوية عن طريق مقابلات مع ١٢ فرداً في طرفين مفصلين، مستخدماً محاورين مختلفين ثم قُسم الأفراد الاثنا عشر إلى مستويين اثنين في المهارة اللعوية (عالٍ ومُحصّر) بناءً على نتائجهم في امتحانٍ قياسي قُدّم يبع دليلاً على التنوع في استعمال /s/ وعدم استعمالها مع الجمع حتى مع الكلمة المعجمية داتها، والأمثلة في (٩، ٥ و ٩، ٦) من معلوماته اللعوية

|   |               |
|---|---------------|
| The store is.a.just sells all the books                               | (٩، ٥) ماري . |
| all the books is have to ship from Tarwan                             | ماري :        |
| I think because my brother.a.hate girls when he was a                 | (٩، ٦) جيفر : |
| Really?   | المحاور       |
| Mm. was terrib- he she.he's very strange I mean he you                | جيفر :        |
| Know even he was in the high school he wouldn't talk to girl you know |               |

قدّم يبع عدداً من العرصيات، بعضها فقط له علاقة بالنقاش حول السياق اللعوي حيث تظهر صيغ الجمع فقد وجد أن هناك تنوعاً مشروطاً بالبيئة الصوتية (في كلتا القطعتين السابقة والآية) وفي الجدول رقم (٩، ٢) خلاصة لهذه النتائج مع إيضاح العوامل المؤثرة الدقيقة .

الجدول رقم (٢٩) البيئة الصوتية بصفتها قيداً على علامة الجمع /s/

| المتغير   | % استعمال الجمع |
|---|-----------------|
| المتغير السابق<br>حنكاكي لا صغيري nonsibilant fricative (/v/ , /f/) | ٧٨              |
| صائت  | ٧١              |
| متجاري stop (/p/ , /t/ , /k/ , /b/ , /d/ , /g/)                     | ٦٦              |
| أنفي nasal (/n/ , /m/)  | ٥٨              |
| صغيري sibilant (/z/ , /s/ , /ʒ/ , /ʃ/)                              | ٥٤              |
| جانبي lateral (/l/)   | ٤٢              |
| المتغير اللاحق<br>صائت أو شبه صائت glide (/w/ , /y/)                | ٧٠              |
| وقف pause   | ٦٤              |
| صائت consonant أو مائع liquid (/r/ , /l/)                           | ٦٠              |

المصدر مأخوذ من بينغ (١٩٩١م)

ومن الطريف أن هذه النتائج لا تطو إلا على المتعلمين محمضي المهارة اللغوية أما المتعلمون ذوو المهارة اللغوية العالية، فإن أكثر العوامل أهمية على الإطلاق في تحديد إذا ما كان الجمع في الأسماء موسوماً بالعلامة /s/ هو وجود علامات الجمع أو غيابها عن العبارة الاسمية في مكان آخر وعلى عكس ما نتوقعه من معلومات اللغات الطبيعية (ومن اللغات الهجين أيضاً)، فإن هناك احتمالاً أكبر بأن نوسم صيغ الجمع في عبارة مثل *two boys* ولداً اثناً، من عبارة مثل *the boys الأولاد* وهذا صحيح في ما أشار إليه بينغ على أنها أسماء "قيس" (مسوات، أيام، دقائق، كيلومترات، دولارات إلخ) وفي (٩,٧ - ٩,١١) أمثلة من دراسة بينغ (١٩٩١م).

(١) على عكس العربية، ليس هناك وجود لصيغة مستقلة تدل على التثنية في الإنجليزية، ولذلك يعامل معاملة الجمع (المترجم)

I stay Boston only only five da-five days (٩,٧)

It's a drive it's twenty minutes (٩,٨)

I come Philadelphia it's a mm forty years (٩,٩)

The second day the stock of RCA the market can drop by two (٩,١٠)  
dollars Dram you know drastically

So in fact the distance is very long about Twelve to thirteen (٩,١١)  
kilometers

أما في العبارات التي لا يُشار فيها إلى الجمع بكثرة، فيصبح وضع علامة /s/ على الاسم أقل احتمالاً

أما في التركيب فهناك تنوعٌ مشابه بناءً على السياق الدعوي وتعدّ دراسته هيلستام (١٩٧٧م) في اكتساب النحوي في السويدية لدى متكلمي أصليين من ٣٥ لغةً مختلفة مثلاً واصحاً على ذلك فهي السويدية، يعتمد موقع كلمة النفي *inte* على إذا ما كان الفعل المنفي موجوداً في العبارة الرئيسية أو في العبارة الإبتدائية، كما يُرى في (٩,١٢ و ٩,١٣)

Kalle kommer inte idag. (٩,١٢)

Charlie comes not today

شارلي يأتي لن اليوم

'Charlie isn't coming today'

لن يأتي شارلي اليوم

Det är skönt att kalle inte kommer idag (٩,١٣)

it's is fine that Charlie not comes today

إنه جيد أن شارلي لن يأتي اليوم

'It's fine for Charlie not to come today'

إنه جيد لشارلي أن لا يأتي اليوم

إن أول مرحلة يتبعها المتعلمون في اكتساب النفي في السويدية أن يضعوا أداة النفي قبل الفعل باطّراد، وليس أن يغيّروا بين العبارتين الرئيسية والإبتدائية وهذا

متسق مع ما رأيناه سابقاً حيث يبدأ المتعلمون بفرصة غير مُثيرة بسيطة - هناك مقابلة على شكل واحد - إلى - واحد بين الشكل والوظيفة - وعندما يبدأ المتعلمون، نتيجة تطور مهاراتهم اللغوية، في اكتشاف أن نظامهم الشخصي لا يقابل اللغة التي يتعرضون لها، يشعرون بحاجة لمراجعة فرصيتهم الحالية، ليكون الناتج في معظم الحالات تعقيداً أكبر وفي حال السويدي، يتسبب التعبير في نظام اللغة الينية في اتداع مراحل وسطية تمثل في موقع علامة النفي بعد بعض الأفعال المساعدة المحدودة ويتسع هذا بالتالي ليشمل أفعالاً أكثر وأكثر، لتتكون في هذه المرحلة بالتالي تعبيرات بين موقعها قبل الأفعال وبعدها وتكرر الطريقة نفسها مع الأفعال المحدودة غير المساعدة، حيث ما يزال المتعلمون، عند هذه النقطة، غير متوافقين مع النظام الهدف، إذ عليهم أن يدركوا الآن عملية التعبير بين العبارات الرئيسية والإثباتية ويحدث هذا بالطريقة التدريجية نفسها كما حدث من قبل، إذ يصعب المتعلمون أداة النفي قبل الأفعال الرئيسية، ثم يصعبونها لاحقاً قبل كل من الأفعال الرئيسية والمساعدة ومن المهم أن نلاحظ هنا، خلال هذه العملية كلها، حدوث تعبيرات كثيرة معتمدة في جزء كبير منها على إذا ما كان السياق يحتوي على فعل رئيسي أو فعل مساعد

فالتنوع المنتظم إذن موجود في الأصوات، والصرف، والتركيب، ويدل على

حاجة المتعلمين لمرص الانتظامية على نظام اللغة الينية الخاص بهم

(٩.٢.٢) السياق الاجتماعي المتعلق باللغة الأصلية

**Social Context Relating to the Native Language**

تحكم السّوع مصدر عدة، بالإضافة إلى البيئة اللغوية، مثل العوامل

الاجتماعية المتعلقة باللغة الأصلية

ولاحدى أياً الدراسات التي بحثت دور العوامل الاجتماعية في اكتساب اللغة

الثانية كانت دراسة شميدت (١٩٧٧م)، التي درس فيها طق الصوتين. ث /θ/ كما

في ثوب، والبدال /ð/ كما في ذنب عند مجموعتين من المتكلمين بالعربية القاهرية ونبوت المجموعة الأولى من طلاب جامعيين، والأخرى من رجال من الطبقة العاملة وفي اللهجة العربية المصرية، هناك ثلاثة تنوعات للصوت /ث/، إذ يتبادل مع الصوتين /س/ و /ت/، كما في الاحتمالات الثلاثة لطق كلمة ثالث

ثالث θa، ثالث sa hs سالس ثالث ta ht بالت

وقد ظهر الفرق الرئيسي في مجموعتي شميدت من المتكلمين الأصليين في استعمال التنوع /θ/ في العربية فقد أنتج كل الطلاب الجامعيين في المجموعة الأولى التنوع /θ/ بعصر المرات، بسما لم ينطق معظم الأفراد في مجموعة الطبقة العاملة الكلمات مستعملين التنوع /θ/ أبداً وعلى هذا، يبدو أن التنوع /ث/ هو التنوع المعترف المرتبط بالطبقة المتعلمة وما يعني ملاحظته هنا أن التنوع /ث/ هو الصوت الصحيح في العربية الفصحى

وقد اهتمت دراسة شميدت بشكل إضافي بطق الصوت /θ/ في الإنجليزية ولأن التنوع /ث/ هو الصيغة المعتمدة في العربية المصرية، يمكن أن يفترض أنه كلما كان الموقف أكثر رسمية في رصد اللغة الإنجليزية، كان الصوت /θ/ أقرب لظهور وقد تكونت معلومات شميدت اللغوية من ٣٤ متكلماً أصلياً بالعربية استخلصت منهم ثلاثة أنواع من المعلومات اللغوية تمتد، فيما يتعلق بالرسومية Formality، من قراءة قطعة (الأدنى رسومية) إلى قراءة قائمة كلمات، إلى قراءة أرواح من الكلمات المتقابلة (الأعلى رسومية) وتوجد في الجدول رقم (٩،٣) نسبة التنوع /θ/ لكل من هذه المهمات الثلاثة

الجدول رقم (٩،٣) نسبة الـ θ من متكلمين بالعربية القاهرية في ثلاث مهمات بالإنجليزية

| قراءة قطعة | قراءة قائمة كلمات | قراءة أرواح من كلمات متقابلة |
|------------|-------------------|------------------------------|
| ٥٤         | ٧٣                | ٧٣                           |

المصدر: مقتبس من شميدت (١٩٧٧م)



وتكشف نظرة أقرب إلى مجموعات أفراد العينة أنه يمكن تقسيمهم إلى مجموعتين: أولئك الذين توقفوا في دراستهم بعد المرحلة الثانوية، وأولئك الذين لم يتوقفوا بعدها. والنتائج هنا توازي تلك التي رأيناها سابقاً مع المعلومات الدعوية من متكلمين أصليين بالعربية - استعملت المجموعة الأكثر تعليماً نسبة أعلى من التوسع /٥/ في الإنجليزية من المجموعة الأقل تعليماً، رغم وجود توسع في كلتا المجموعتين بالنسبة إلى مقياس الرسمية/ غير الرسمية وهذه النتائج موجودة في الجدول رقم (٩,٤)

الجدول رقم (٩,٤) متوسط درجات التوسع TH في الإنجليزية والعربية لمجموعتين من طلاب الثانوية

|            |               | ٦ متعلمين أو وقفوا<br>دراستهم بعد الثانوية | ١٦ متعلماً لم يوقفوا<br>دراستهم بعد الثانوية |
|------------|---------------|--|--|
| العربية    | قرعة قطعة     | ٨,٦٦                                       | ٤٥,٦٣  |
|            | قائمة كلمات   | ٤٣,٣٣                                      | ٧٠,٦٢  |
|            | أرواح متقابلة | ٦٨,٣٣                                      | ٧٨,٧٥  |
| الإنجليزية | قرعة قطعة     | ١٩,٦٦                                      | ٦٠,٢٥  |
|            | قائمة كلمات   | ٤٠,٠٠                                      | ٨٦,٣٥  |
|            | أرواح متقابلة | ٥٣,٣٣                                      | ٧٩,٣٨  |

المصدر: مقتبس من شيلدت (١٩٧٧م)

فالعوامل الاجتماعية إذن، في هذه الحال الرسمية/ غير الرسمية والصبيح المعتبرة للغة الأصيلة أيضاً، تؤثر في الصبيح التي يستعملها المتعلمون في اللغة الثانية وهناك دراسة أخرى تظهر أهمية العوامل الاجتماعية أجرتها بيسي (١٩٨٠م)، التي بحثت في استعمال الصوت /r/ عند متعلمين تايلنديين للإنجليزية وقد أعطت أفراد عيبتها مهمتين - انغمس المتعلمون في الأولى في محادثة ما، بينما كان المتعلمون في الأخرى يقرؤون من قائمة كلمات أعطيت لهم فتعد المهمة الأولى،

بناءً على ذلك، موقفاً غير رسمي<sup>٢</sup>، بينما تعدّ الثانية موقفاً رسمياً وقد اهتمت بيبي عند التحليل بأمثلة تحتوي على الصوت /r/ في أول الكلمة، وبأمثلة تحتوي على الصوت نفسه في آخر الكلمة أما في الموقع الأخير، فقد استعمل التنوع الصحيح من اللغة الهدف بسببة ٤١,١/ <sup>(٧)</sup> من عدد المرات في الموقف غير الرسمي، بينما استعمل التنوع الصحيح من اللغة الهدف في الموقف الرسمي (أي - قراءة قائمة الكلمات) بسببة ٧٢,٢/ (مع وحيث ملاحظة أنه كانت هناك أمثلة أقل بكثير في الموقف الرسمي مما كان هناك في الموقف غير الرسمي). وعند النظر إلى المعلومات اللغوية في نطق الصوت /r/ في البداية، فإن الصورة تنعكس فهي الموقف غير الرسمي، كان معدل الصحة اللغوية ٣٨,٥/ أما في الموقف الرسمي، فقد كان معدل الصحة اللغوية ٨,٩/ (انظر الجدول رقم ٩,٥)

الجدول رقم (٩,٥) نسبة تنوعات الصوت r في اللغة الهدف

| الموقف غير الرسمي      | الموقف الرسمي (قراءة قائمة كلمات) |
|------------------------|-----------------------------------|
| /r/ في آخر الكلمة ٤١,١ | ٧٢,٢                              |
| /r/ في أول الكلمة ٣٨,٥ | ٨,٩                               |

المصدر مقتبس من بيبي (١٩٨٠م)

فالموقف الذي وجد له علاقة بالصوت /r/ في آخر الكلمة هو ما يمكن توقعه بناءً على نوع المهمة، كما ناقشنا ذلك سابقاً في هذا الفصل، غير أن المعلومات اللغوية حول /r/ في أول الكلمة محيرة بهذا الخصوص وقد وصفت بيبي تفسيراً يتعلّق بدور اللغة الأصلية، إذ ذكرت أن التنوع في اللغة الأصلية المستخدم في الموقف الرسمي هو،

(٢) لقد كان هناك تنوعان اثنان في اللغة الهدف مقبولان في هذه الدراسة، بالنظر إلى أن هؤلاء المتكلمين

كانو يعيشون في نيويورك، حيث يوجد هناك نوع كبير بالنسبة لتبنيه المقبولة

في الواقع، تنوع راقٍ لصوت /r/ المستعمل في التابليدية وعلى هذا، فقد نُقل الشكل الراهي اجتماعياً، في قائمة الكلمات، إلى سياق اللغة الهدف<sup>٢٣</sup>

بناءً على ما سبق، يمكن أن يكون للتنوع في استعمال اللغة الثانية مرجع في المعايير الاجتماعية في اللغة الأصلية. وعلى كل حال، هناك مصادر أخرى للتنوع، حيث مستطرق، في القسم الآتي، إلى الشريك في المحادثة (أو المحاور)، ونوع المهمة، ومواضيع المحادثة

(٩.٢.٣) السياق الاجتماعي المتعلق بالمحاور، ونوع المهمة، ومواضيع المحادثة

**Social Context Relating to Interlocutor, Task Type, and Conversational Topic**

إنما عادة ما نكيف أسلوب كلامنا وفقاً للموقف وللمتكلم الذي نتكلم معه فمن المعروف جداً أن الطريقة التي نتكلم بها في موقف عائلي مختلفة عن الطريقة التي نتكلم بها في مقابلة عمل رسميه. ونعودها إلى قصداً مشابهة في محوله فهم كلام المتحدثين غير الأصليين

فإحدى طرق تعديل تأثير الكلام المعروف للاختلافات بين المحاورين ما يُسمى نظرية تماثل الكلام Speech Accommodation Theory (جيلر Giles وسميث، ١٩٧٩م؛ حير وسانت كلير St. Clair، ١٩٧٩م؛ ثاكيرار Thakerar وجيلر وتشيشاير Cheshire، ١٩٨٢م) التي تنطلق من ملاحظة أن أنماط الكلام تميل إلى أن تتماثل/تتحالف في التفاعل الاجتماعي وقد عرّف ثاكيرار، جيلر، وتشيشاير (١٩٨٢م، ص ٢٠٧) التماثل convergence والتخالف divergence، كما يأتي

(٣) وصف ميجور Major (١٩٨٧م) صفة تفسير يسي مصدر تلك التوقعات فقد أشا إلى أن الصوت /r/ المكرر في التابليدية يميز به الكلام الرسمي، ولكن في الكلام سادرح (قراء جمل في التابليدية) يظهر نوع شبة بالصوت /r/ الأمريكي وقد رعم ميجور أنه في الإنجليزية هؤلاء المتكلمين، يرجع نفسي كل من الصوت /r/ المكرر في الكلام الرسمي، والصوت /r/ الأمريكي في المحادثات العرصيه إلى النقل

لتماثل استراتيجيات لغوية يبنى الأفراد من خلالها كلاماً لبعضهم البعض عن طريق مدى عريض من سمات اللغوية، بما فيها معدل السرعة في الكلام، الوقف طوي العباره الطوي إلخ يسما يشير التحالف إلى الأسلوب الذي يُرر المتكلمون به، لاختلافات الصوتية بين أنفسهم و الآخرين

ولكن لماذا يسعى على المتكلمين أن يُماثلوا الآخرين في كلامهم؟ هناك عدة أسباب كلها اجتماعية في أصل شأنها فالقصد من وراء التكلّم مثل الآخرين (مثل اللّس بطريقة تشبه الآخرين) هو الحصول على الشرعية منهم، وتعريف المرء أيضاً بأنه عضو في المجموعة الاجتماعية ذاتها، أو الطقة الاجتماعية ذاتها، أو الختمية العرقية ذاتها وقد وجدت الدراسات المصمّمة لبحث التّوّع في اللغة البسيطة عمومًا، انطلاقاً من هذه النظرة، تماثلاً بين المتكلمين فمثلاً في دراسة لبيني وروينجلر (Zuengler، ١٩٨٣م)، جُمعت المعلومات اللغوية لتايلندية من أطفال صبيين تايلنديين في محادثتين منفصلتين، واحدة مع محاور صينيّ العرق، وأخرى مع محاور تايلنديّ العرق (كانت الصينية هي اللغة الأولى، والتايلندية هي اللغة الثانية، لهؤلاء الأطفال) وقد ركّز لبيني وروينجلر على ستة صوائت تايلندية وصميين صينيّين، موضحة في الجدولين رقمي (٩،٦ و ٩،٧)

والمحاور، كما نرى، له تأثير على كلام هؤلاء المتكلمين غير الأصليين في كل من الصوائت (الجدول رقم ٩،٦) والصميين (الجدول رقم ٩،٧)، حيث مائل المتكلمون كلام محاوريّهم عن طريق تكييف الكلام الذي جعلهم يسمون أكثر "تايلنديّة" أو أكثر "صينيّة"، بناءً على الخلفية العرقية للمحاور

وربما كان أحد أكثر الموضوعات المبحوثة تردداً في أدبيات اللسانيات الاجتماعية/اكتساب اللغة الثانية؛ يتعلّق بما يحصل عليه من نتائج مختلفه من واحدة مهمة لاستخلاص البيانات اللغوية وشكل عمل لافوف (Labov ١٩٦٩م،

١٩٧٠م) قاعدة لهذا الموضوع، إذ لاحظ أن الأشكال المحتملة يمكن أن تحدث بدءاً على الموقف الكلامي

المجلد رقم (٦٩) نسبة التنوع في التايلندية (التايلندية الفصحى في بانكوك) التي استعملت من ٦١ فرداً ثنائيي اللغة الصينية التايلندية مع محاورين تايلنديين وصينيين

| التنوع | المحاورين |        |
|--------|-----------|--------|
|        | التايلندي | الصيني |
| [m]    | ٤٧        | ٣٥     |
| [EE]   | ٤٢        | ٣١     |
| [d]    | ٣٠        | ٢٣     |
| [o]    | ٦١        | ٤٨     |
| [aa]   | ٦٥        | ٦١     |
| [a]    | ٩٢        | ٩١     |

المصدر من

"Accommodation theory: An explanation for style shifting in second language dialects" (1983) by Leslie Beebe & Jane Zuengler In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), Sociolinguistics and second language acquisition, pp. 195-213, Newbury House. طبع يادون

المجلد رقم (٩٠٧) نسبة التنوع في التايلندية (التايلندية الفصحى في بانكوك) التي استعملت من ٦١ فرداً ثنائيي اللغة الصينية التايلندية مع محاورين تايلنديين وصينيين

| التنوع | المحاورين |        |
|--------|-----------|--------|
|        | التايلندي | الصيني |
| [h]    | ٩,٥       | ١٦,١   |
| [k]    | ٥,٨       | ١٠,٧   |

المصدر من

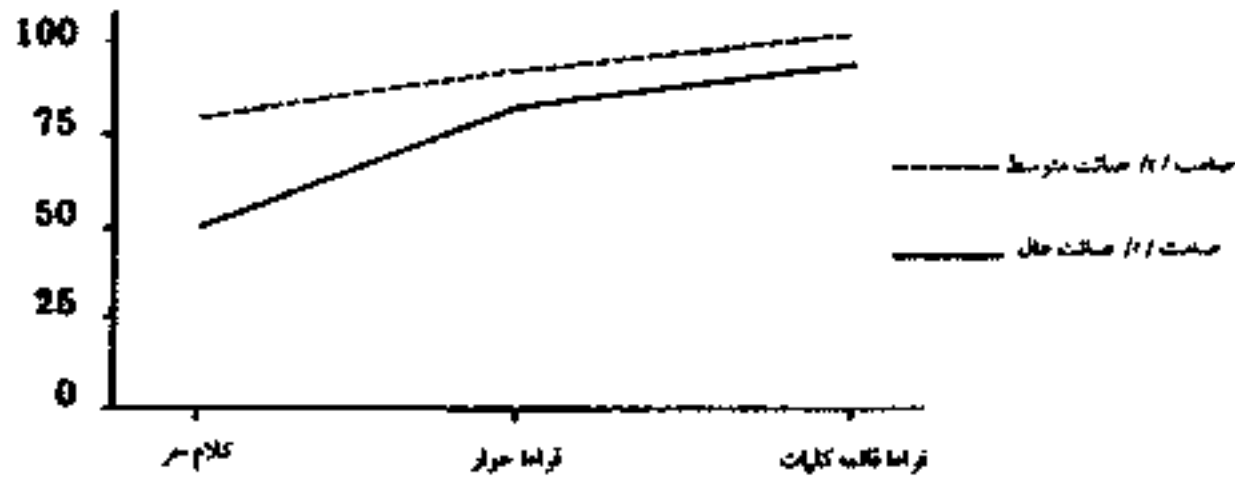
"Accommodation theory: An explanation for style shifting in second language dialects" (1983) by Leslie Beebe & Jane Zuengler In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), Sociolinguistics and second language acquisition, pp. 195-213, Newbury House. طبع يادون

وقد ومنعت تارون (١٩٧٩م، ١٩٨٣م) عمل لايوف، الذي كان مسيئاً على ملاحظة المتكلمين الأصليين، إلى سياق تعلم اللغة الثانية، إذ أشارت إلى أن نظام اللغة الثانية للمتعلم هو نظام متغير، يتغير عندما تتغير البيئة الدعوية (في الحقيقة، كان عنوان أحد مقالاتها المبكرة هو "اللغة النبية بصفتها حرباً") فيعرض نظام المتعلم الحوي انتظامية أكثر أو اسجماً في الأسلوب العامي، لكن تصح هذه الانتظامية أو الاسجاء أقل عندما يكون الأسلوب، كما تسميه، أسلوباً فوق المألوف ويُعرف هذان النظامان بكمية الانتباه المصوح للكلام، فالنظم العامي هو ذلك النظام الذي يُصرف فيه انتباه أقل إلى الشكل في كلام المرء، أما الأسلوب فوق المألوف فهو ذلك النظام الذي يُصرف معظم الانتباه فيه إلى شكل الكلام ويعكس هذان بالتالي الحدود الخارجية لسلسلة متصلة من الأساليب: الاستعمال المحدد بالانتباه، الذي بدوره يُحدد بالموقف الاجتماعي وقت حدوث الكلام

ومن الدراسات المكره في هذه المنطقة تلك التي أجراها ديكرسون وديكرسون (١٩٧٧م) ولقد ناقشا هذه المعلومات الدعوية سابقاً بما يتعلق بالسياق اللعوي، أما هنا فسرّكز على هذا البحث على أنه نتيجة لنوع المهمة (انظر الشكل رقم ٩.٢)

تتعلق المعلومات اللعوية، وهي لمكلمين يبابين يتعلمون الإنجليزية، بانتاج الصوت /r/ في سياقين اثنين إما بعد صامت أو قبل صائت وسطي أو صائت عدل فكما يرى من المعلومات الدعوية، هناك فروق في الدقة الدعوية نتيجة لنوع المهمة التي يهتم فيها المتعلم فقد افترض أن هذه المهمات الثلاث يمس أن ترتب مدى السلسلة المتصلة، وهي "الانتباه للكلام": هناك تركيز خاص أقل على الشكل في موقف الكلام الحر، وتركيز أكثر عليه في قائمة الكلمات وتُشاهد الدقة اللعوية لأقصى مدى في تلك المهمات التي يكون فيها التركيز الأكبر على الشكل إلا أن هناك صعوبة في هذا المفهوم في فهم العلاقة بين نوع المهمة والدقة الدعوية؛ لأنه ليس هناك دليل مستقل على أن هذه المهمات

يجب أن ترتب على هذا الشكل ، إذ ربما يوجد الانتباه الأكثر في قراءة الحوار ، أو ربما لا تكون كمية الانتباه رسمية بين الأفراد كلهم عبر أنواع المهمات فإذا كانت هذه هي الحال ، يتوقع المرء أن يتنوع الأفراد بحسب أي مهمة تتطلب الانتباه الأقصى أو الأدنى . ويرر الاعتبار المهم هنا في العلاقة بين الدقة لغوية والانتظامية تذكر أنه يُعتقد أن الأسلوب العامي هو الأكثر انتظامية ، ولكن في المعلومات اللغوية من ديكرسون وديكرسون ، رأيا أنه كان الأقل دقة لغوية أيضاً ونعني الانتظامية أو "العرو" من أنظمة أخرى هو الأقل من غيره ، فيمكن بالتالي أن نتوقع أن العامية ، لأنها داخلياً الأكثر اتساقاً ، هي الأقل احتمالاً بأن تتأثر بنظام اللغة الهدف ، وستكون أيضاً ، لهذا السبب ، الأقل صحة لغوية وفي الحجاب المقابل ، يزرر الأسلوب فوق المألوف بصمته الأسلوب الذي يُعطى الكلام فيه انتباهاً أكثر ، والذي يبدو أنه الأكثر تأثراً باللغة الهدف ، ويبدو بالتالي أنه يمثل النظام الأكثر دقة لغوية ، لكن رى الأقل انتظامية



الشكل رقم (٩،٢). نطق لصوت r نتيجة للمهمة

(المصدر من

"Interlanguage phonology: Current research and future directions" in S. Corder & E. Roulet (Eds.), The notions of simplification, interlanguages and pidgins and their relation to second language learning (Actes du 5ème Colloque de Linguistique Appliquée de Neuchâtel, pp. 18-29, by L. Dicksen & W. Dickerson, 1977, AIMA)

طبع يادن. L. Dider)

وربما يعد الانتباه للكلام على أنه المتغير الوحيد الداحل في التعليل للأشكال المختلفة؛ ببساطة كبيراً لتفسير التسويع، إذ قاربت جاس (١٩٨٠م)، في دراسة لاكتساب العبارات الموصولة، نوعين من المهمات فاستخدمت مهمة الحكم على المقولية، ومهمة ربط بعض الحمل إذ طُلب من المتعلمين، في المهمة الأولى، أن يحكموا على محوثة جمل في لغتهم الثانية أما في المهمة الأخرى، فقد أعطى المتعلمون جملاً، مثل تلك التي في (٩، ١٤)، ثم طُلب منهم أن يجمعوه في جملة واحدة تناسب الحملة المستهدفة في (٩، ١٥):

(٩، ١٤) الولد ركض إلى البيت الولد كان يبكي

(٩، ١٥) الولد الذي كان يبكي ركض إلى البيت

وقد كان التركيب الرئيسي على استعمال متعلمي اللغة الثانية اللغة الأصيلة وعند مقارنته نتائج لكتبا المهمتين، وجدت جاس نتائج مختلفة فادتها لتسى بحذر علمي أن تقبالت استخلاص المعلومات المعوية المختلفة ربما تؤدي إلى استنتاجات مختلفة فالتفسير في هذه الحال لم يكن معتمداً على عملية المفهوم "الانتباه للكلام"، بقدر ما كان معتمداً على العمليات الداحلة في عمل المهمات المتنوعة فمهمة الحكم على المقولية مثلاً، هي بشكل رئيسي مهمة تشبه حلّ لشجرة؛ حيث تنصص خطوتين بتقرير رفض أو قبول جملة معينة أولاً يجب على المتعلمين أن يفهموا الحملة بطريقة ما ثانياً يجب عليهم أن يحددوا إذا ما كانت تناسب أعماط الإنجليزية كما تمثلها لغتهم البنية وبكلمات أخرى، يجب على المتعلم أن يحاول أن يصل الحملة بنظام لغوي داخلي وعلى الحاسب الآخر، تظهر مهمة ربط الحمل مهمة إنتاجية، إذ يجب على المتعلم أن يركز على شكل الحملة بينما يقي في النهاية على المعنى الأصلي فكل مهمة يؤذيها المتعلم بالتالي سنضع متطلبات مختلفة على المتعلم، ويؤكد الانتباه للكلام واحداً منها فقط

وحتى في المعلومات اللغوية التي تعكس طريقة أوضح اختلافاً في الاساء للشكل، لا تؤيد النتائج العلاقة المفترضة بين الدقة المعوية والانتباه للكلام، كما



وُضِّحَ ذلك في معلومات ديكرسون وديكرسون اللعوية وزيادة في التوضيح، وجدت ساتو (١٩٨٥م) أن العلاقة عكسية يسهما فهي دراستها لإنتاج الكلمات التي تنتهي بصامت، وتلك التي تنتهي بعائيد من الصوامت، من طعل فيشامي يتعلم الإنجليزية، لم يستمرّ الاتجاه الذي لاحظته ديكرسون وديكرسون. فقد جُمعت المعلومات اللعوية من ثلاث مهمات في أربع فترات رميّة: (أ) محاورّة حرّة، (ب) قراءة شميّة نصّ طويل، (ح) محاكاة مستخلصة للكلمات وعبارات قصيرة. (عد الوقت ٤، استدلّت المهمة الثانية بتلاوة نصّ ثقيلي) وتظهر في الجدولين رقمي (٩,٩ و ٩,٨) نتائج المهمات المستعملة.

الجدول رقم (٩,٨). الإنتاج الشبه باللغة الهدف للكلمات المنتهية بصوامت وفقاً للمهمة (٪ صحيح)

| المهمة      | الوقت ١ | الوقت ٢ | الوقت ٣ | الوقت ٤ |
|-------------|---------|---------|---------|---------|
| محادثة      | ٥٢,٠٠   | ٧٢,٤١   | ٧٣,٥٥   | ٦٨ ٩٦   |
| قراءة شميّة | ٦١,٥٤   | ٦١,٦٥   | ٦٣,٧٠   | ٧٠ ٨١   |
| محاكاة      | ٧٨,٥٧   | ٦٤ ٥٢   | ٧٩,٤٥   | ٧٢ ٧٣   |

المصدر من

"Task variation in interlanguage phonology, 1985, by C Sato. In S. Gass & C Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Newbury House. طبع ياذن

الجدول رقم (٩,٩). الإنتاج الشبه باللغة الهدف للكلمات المنتهية بعائيد وفقاً للمهمة (٪ صحيح)

| المهمة      | الوقت ١ | الوقت ٢ | الوقت ٣ | الوقت ٤ |
|-------------|---------|---------|---------|---------|
| محادثة      | ٥,٨٨    | ٥,٤١    | ٢١,٦٩   | ١٤,٦٣   |
| قراءة شميّة | ١٩,٧٨   | ٢٨,٨٩   | ٣٠,٦٩   | ٦,١٥    |
| محاكاة      | ١٢,٥٠   | ٢٦ ٩٢   | ٤٩,١٧   | ٣١,٨٢   |

المصدر من

"Task variation in interlanguage phonology, 1985, by C Sato. In S. Gass & C Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Newbury House. طبع ياذن

وكما نرى، لم تصمد العلاقة المتوقعة لا في إنتاج الصوامت، ولا في إنتاج عاقد الصوامت، بالرغم من أنه ليس من الواضح، مرة أخرى، أي مهمة هي التي سينتكر معها معظم الانتباه على الكلام وقد أشارت ساتو بوضوح إلى أن تعريف أساليب الكلام عما يتعلق بالانتباه إلى الكلام فقط؛ هو برمته نظرة تبسيطية لكيفية تنوع إنتاج المتعلمين.

وقد اعترفت تارون كذلك بمحدودية النظرة الأفقية الأحادية لتنوع، إذ طورت في دراستها في ١٩٨٥م، إلى اكتساب المورفيمات المقيدة والحرّة، ولم تجد أيضاً أن العميّة هي الأقل دقة وقد كانت هناك، في هذه الدراسة، ثلاث مهمات (أ) حكم بالمقولة (الانتباه الأكبر للصيغة)، (ب) مقابلة شعبية حول الحقل الرئيسي الذي يهتم به المتعلم، و(ج) قصة شعبية (الانتباه الأقل للصيغة)

وتصمّم تحليل تارون وتفسيرها لهذه النتائج فكرة وطبيعة الخطاب التي تعني أن المرء لا يستطيع أن يقول ببساطة إن نوع المهمة سيُملي على المتعلم الصيغ التي ستُستعمل ويحتج المرء أيضاً للنظر إلى طبيعة تلك الصيغ من خلال سياق الخطاب وجميع *et* مثلاً لم يتغير على طول السلسلة، في حين أن مورفيمات أخرى، مثل ضمير الغائب المفرد، تؤيد الافتراض القائل بعلاقة الانتباه للشكل بالدقة اللغوية بينما يبقى البعض الآخر من المورفيمات، مثل أدوات التعريف/التكثير الإنجليزية، والصمائر التي تقع معمولاً مباشراً، يُظهر اتجاهاً معاكساً لما تُسأله سابقاً. ويكمن تفسير ذلك في القوالب السياقية لهذه الصيغ المختلفة فصمير الغائب المفرد كثير جداً في السياق، بمعنى أن هناك أدلة أخرى في الجملة، أو في السياق السابق، يحدد الشخص والعدد للفعل وفي السياق القصصي في الحيات الآخر، ويرى بدرجة أقل في الحديث حول حقل المتعلم، تظهر أن أدوات التعريف/التكثير والصمائر ضرورية في الحفاظ على العلاقات المناسبة وتأسيسها أيضاً ولذلك فمتطلبات مهمتي القصص والمقابلة

كانت حاصلةً إلى درجة أنهما يتطدان وحوود صعباً أكثر للحصول على الدقة اللغوية في بعض الصيغ، ولكن ليس في بعضها الآخر

وفي الوقت الذي ربما يساهم الانشاء للصيغة ووظيفة الخطاب في الانتظام الداخلي لأنظمة المتعلمين، إلا أن موضوع الخطاب مهم أيضاً فقد جمع كلٌّ من إيسنتين Eisenstein وستارنك Starbuck (١٩٨٩م) معلومات لغوية شعبية من عشرة متعلمين للإنجليزية لغة ثانية في موضوعين: أحدهما صنفه المتعلم على أنه موضوع ذو أهمية كبيرة له، أما الآخر فقد صنفه المتعلم على أنه موضوع ذو أهمية قليلة له أو محايد في أقل تقدير وقد كان تحليل المعلومات اللغوية في قياس الدقة اللغوية مبنيًا على عدد من العنات النحوية، منها استعمال الرمز، وصياغة الفعل، ومعنى الفعل، ومعنى الرمز وأظهرت النتائج في العموم أن الدقة اللغوية كانت أقل في تلك الموضوعات التي وُظفت فيها العاطفة؛ بمعنى آخر، في تلك الموضوعات التي صُنعت على أن لها أهمية كبرى بالساسة لأفراد العينة وربما يبدل المرء بأن هذا متعلق بفكرة الانشاء للكلام، لأنه تركز في أمثلة التوظيف العالي للعاطفة بالتحديد، حيث يتوقع المرء انشاءً كبيراً للمعنى، ونتيجة لهذا، انتاهاً أقل للصيغة

وهناك أدلة إضافية على تأثير الموضوع على إنتاج اللغة البسيطة (ووكن Woken، وسوالر Swales، ١٩٨٩م؛ ورويسجلر، ١٩٨٩م)، بالرغم من أنه لم يُنظر إلى الدقة اللغوية، في كلتا هاتين الدراستين، وبع رُكز على السلوك اللغوي فهي دراسة روسجلر، جمعت متحدثاً أصلياً مع متحدث غير أصلي كلاهما منحصصان في الحقل نفسه (الإحصاء، أو علوم الألسن، أو الهندسة الكهربائية) وقد دخل كلُّ روح في حوارين اثنين: أحدهما في موضوع حيادي حول ما يعترض أن كل واحدٍ منهما لديه معرفة متساوية به (الطعام)، والآخر في موضوع يتعلق بتخصصهم وقد كان المتكلم الأصلي، في بعض الأرواح، متقدماً كثيراً في دراسته، وفي العصر الآخر، كان المتكلم

غير الأصلي هو الذي لديه معرفة متقدمة في التخصص. والقياسات التي نُظر إليها هي المقاطعة أثناء الكلام، وكمية الكلام، وعدد الأسئلة التي مُثبت أثناء الحوار، إذ ساهم كلٌ منها في تحديد اتجاه الهيمنة في الحوار. وأظهرت النتائج أن الهيمنة في الحوار ليست مشروطة بالمعرفة اللعوية وحدها؛ لأن المتكلمين الأصليين لم يهيمنوا على الحوارات، بل من الأفضل فهم الهيمنة بارتباطها بمعرفة المحتوى

وهناك دراسة مشابهة أجراها ووكر، وسوالر (١٩٨٩م) اللذان طرقا الموضوع من جاسر معرفي مختلف فأفراد عينتهم (أرواح أصليين وغير أصليين) اختلفوا وفقاً لمعرفةهم بالحواسيب، حيث كان لكل متكلم غير أصلي خبرة في برنامج حاسوبي معين، بينما لم يكن أيٌ من المتكلمين الأصليين على معرفة بالبرنامج. وتضمنت المهمة أن يدرّب المتكلمون غير الأصليين المتكلمين الأصليين على استعمال البرنامج وتكوّنت قياسات ووكر وسوالر من قياسات لعوية (مثل عدد وطول العبارات، وعدد الأسئلة التي سُئلت) وقياسات غير لعوية (مثل عدد شرح المفردات وإعطاء الاتجاهات) وقد كانت نتائجهم شبيهة بنتائج روينجلر، حيث أظهرت أنه يجب النظر إلى الهيمنة والتحكم في حوار ما على أنها ظاهرة معقدة فالطرح الشائعة هي أن المتكلمين الأصليين يتحكمون بالحوار نتيجة لتميزهم بوجود مصادر لعوية أكثر متاحة لهم ومع هذا فتأثير المعرفة بالموضوع (بالإضافة إلى المتغيرات الاجتماعية الأخرى مثل المراتبة والألفة) يجب أن تؤخذ في الحسبان وما ينتج هو تفاعل معقد بين عدة عوامل تشكل طبيعة السلوكين الحوارية واللعوية، مما في ذلك وجود المتكلمين غير الأصليين

وقد حادل سيلكر ودوجلاس (١٩٨٥م) بأن على البحث في اللغة الثانية أن يأخذ في الحسبان فكرة السياق وأحد جوابات السياق هو التنوع الذي يكون نتيجة تنوع مهمات استخلاص المعلومات اللعوية التي تطرقنا إليها سابقاً في هذا الفصل ومن الجواب الأخرى ما يتعلق بمفهوم نطاق الخطب، الذي عرفه المؤلفان بأنه "سياقات

تشأ داخلياً، وهي التي في نطاقها . تشأ يسي اللغة البيية بشكل مختلف" (ص ١٩٠). ويعني هذا أن المتعلمين يبدعون أنطقه الخطاب التي تتعلّق بأجراء متوّعة من حياتهم، وتكون في الوقت نفسه مهمّة بالسيّة لهم، إذ تشأ صيغ اللغة البيية من خلال سياقات معيّة، أو أنطقه خطاب معيّة وقد كان الدليل على ذلك متعلّم أتيح يسي مختلفة في اللغة البيية من خلال أنطقه خطاب مختلفة وقد أتكأ نقاش سيلسكرو ودوجلاس على اعتقادهما بأن الخواص المتوّعة لاكتساب اللغة الثانية (مثل: النقل، التحجّر، التهادي) تحدث مختلفة في خلال أنطقه الخطاب ولتوصيح ذلك، انظر إلى الافساسين (٩،١٦ و ٩،١٧) ففي الأول، يناقش المحاور مع لويس محتويات مقال تقسي في الهندسة أما في (٩،١٧)، فموضوع النقاش هو الطعام وفي كلا الحديثين، يسي لويس كلمة مهمّة

(٩،١٦) ل = لويس (متكلم غير أصلي)، م = المحاور (متكلم أصلي)

ل: ومن ثمّ هذا إلف-إه . يعود إلى أن المقاول ربما لم يصبط المعدات من ناحية جهة الشروط- ربما هذا أنت تعرف المعدات يمكن أن تتأثر بال ما ذلك ال أصعت الكلمة أقصد لأن لا ل لديك آلة واحدة هي في على سبيل المثال ولاية واحدة وتريد أن تنقل تلك الآلة إلى على سبيل المثال أنت تعمل بتشيجان وتريد أن تنقل تلك المعدة إلى أريروبا أو ولاية أبعده- وعليك أن تصبط آلتك لأن إنتاجية الآلة إه تحفص بسبب الارتفاع إه المختلف لمكان (المشروع)

م. أوه أعتقد ال أ ال أه الصعط

ل نعم الصعط تلك هي الكلمة

م. تلك هي الكلمة

ل . كنت أبحث عن

م . نعم الصعط الصعط يصنع فرقاً

ل . يصنع فرقاً في إنتاجية الآلة

(٩، ١٧) ل . لا أعرف إذا تعرف ما هي مكاكا machaca

م . أحترني - أعتقد أنني تناولتها مرة من قبل

ل . لا أنت أنت تحضر بعض اللحم ثم تصنع ذلك اللحم إه إلى

الشمس ثم بعد ذلك أنت أنا لا أعرف ما هي أنا أنا تعلمت

ذلك الاسم لأنني ذهبت إلى ال س س س س المراعي حاك أن

رأيت ذلك أنت تعمل مثل صغير ثم أوه يا إلهي ثم أنت =

أنت أناها (يصحك)

م (يصحك) نعمها على شكل قطع طويلة رفيعة؟

ل . نعم مثل أ أنت لديك ستيت لا؟ أنت أولاً

م . أه أه

ل . في الشمس - أنت لديك

م . ثم تصنع متعممة ثم نرميها بعيداً

ل . إمممممم لا لا لا لا لا فقط يوماً واحداً أو يومين

م . إمممممم

ل . بعد ذلك بحجر أنت مثل محلط ذلك مثل إه -

م . أنت تطحنها؟

ل . نعم ذلك بسسس أنت أنت نداء أن م تلك الكلمة أوه يا إلهي

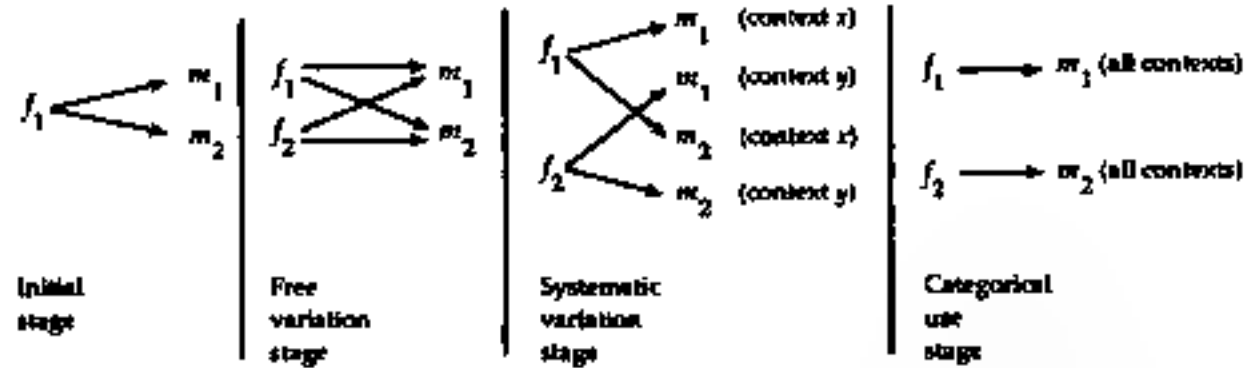
م . نهرس؟

ل . تماماً يجب عليك أن أنت تبدأ صنع نهرس ذلك اللحم

في كلا الحوارين، ينسى لويس كلمةً ويبدو أنه، في الطاق غير التقني، مستعدٌ لاستعمال استراتيجية الإقصاء (لاحظ/ساها في دوره الثاني) ولكن في الطاق التقني، لم يحدث تعطلٌ للحوار نفسه لأن لويس كان قادراً على الاستمرار دون الكلمة الضرورية وقد فعل هذا عن طريق وصف العملية معترضاً أنه على أملين إما أن يعثر عن فكرته خلال الكلام، أو أن يستخلص الكلمة من المحاور الذي يتكلم اللغة الأصلية. وفي الحوار عن الطعام، يدخل لويس في تفاعلٍ حداليٍّ مع المحاور، مما يتيح عنه بحثٌ متبادل عن الكلمة بمعنى أن المشاركين في كلا الحوارين لديهما هدفٌ وهو البحث عن العنصر المعجمي المناسب وعلى ذلك فهي هذين المثالين، يستعمل المتكلم غير الأصلي استراتيجيتين متميزتين في الاتصال، في محاولته ليُفسّر مفهوماً ما لتكلم أصليٍّ

لقد رأينا أن هناك تنوعاً مهماً في المعلومات اللغوية لتعلمي اللغة الثانية ويمكن أن يكون التنوع عن طريقين: حرّ ومنتظم، بالرغم من أن التنوع المنتظم مهيمنٌ إلى حدٍ بعيد فعندما تنوّع الصيغ بانتظام، هناك عددٌ من العوامل المحددة، بعضها لغوية، بينما البعض الآخر اجتماعي لغوي أو ظرفي وقد افترض أليس (١٩٨٧م ب، ص ١٨٣) دوراً لكل من التنوع الحرّ والمنتظم في تطوّر اللغة الثانية فيحدث التنوع الحرّ على أنه مرحلة أولى عندما تدخل صيغتان (أو أكثر)، وتتميّز المرحلة الثانية باستقراراً في علاقات الشكل/المعنى مع تطابق بين الصيغ والمعاني والمرحلة الأخيرة (على افتراض أن المتعلم سيصل إلى تلك النقطة) هي التعيين الصحيح لكل من الشكل/المعنى وقد خُطّط هذا في الشكل رقم (٩،٣)

وبأخذ المعلومات اللغوية التي قُدمت في الفصل ٨ (الجدول رقم ٨،٢) فيم يتعلّق باستعمال *no* و *don't*، يمكننا أن نلائمها مع النموذج المقدم (انظر الجدول رقم ٩،١٠) ومن المهم ملاحظة أن مرحلة الاستعمال التصيمي لهذا المتعلم ليس هو الاستعمال الصحيح للغة الهدف.



Initial stage = المرحلة الابتدائية Free variation stage = مرحلة التفرع الحر

Systematic variation stage = مرحلة التفرع المنتظم Categorical use stage = مرحلة الاستعمال التصبيغي

$f$  = صيغة  $m$  = معنى context = السياق يرجع إلى كلا سياقين نظريين والمعوي

الشكل رقم (٩.٣) دور التفرع الحر والمنتظم

(المصدر من

طبع بإذن *Second language acquisition in context*, by R. Ellis, 1987, Prentice Hall).

لجدول رقم (٩.١٠) مراحل تنوع اللغة البيئية

|                          |  |
|--------------------------|--|
| المرحلة الابتدائية       | no لكن الصيغ   |
| مرحلة التفرع الحر        | no/don't بالتشوي                                       |
| مرحلة التفرع المنتظم     | /don't في الحمل العسية<br>no و /don't في الحمل الخبرية |
| مرحلة الاستعمال التصبيغي | /don't في حمل نظلية<br>no في الحمل الخبرية             |

فكون المتعلمين يتوعدون في إنتاجهم صيغ اللغة الهدف ليس محل خلاف، وإعما محل الخلاف، هو الطريقة المناسبة لتمثيل المعرفة اللغوية فأولئك الذين يصبّ هتمهم على اللسانيات التشومسكية Chomskyan linguistics (انظر انفس في



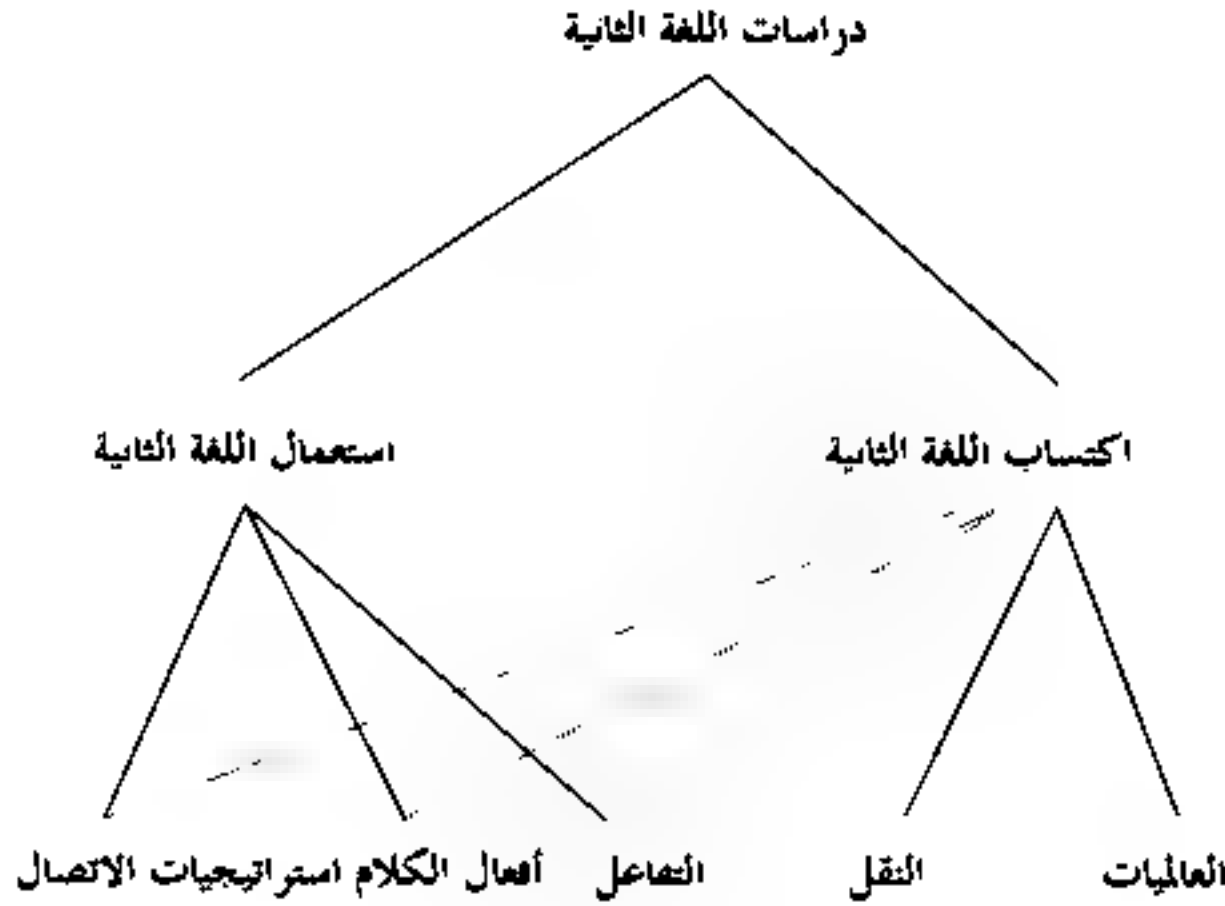
جريح، ١٩٩٠م) يأخذون تحديد القدرة اللغوية على أنها نطاق البحث في اكتساب اللغة الثانية والقدرة، بصفتها تشيلاً للمجردات، ليست متغيرة، والتغير في وجهة النظر هذه جزء من الأداء، بمعنى أنه جزء من وضع المعرفة اللغوية للاستعمال في نقطة معينة من الزمن وعلى الجانب الآخر، ينظر باحثون في اكتساب اللغة الثانية مثل ألس (١٩٩٠م ب) وترون (١٩٩٠م) إلى المعرفة باللغة الثانية نفسها على أنها متغيرة وهذا يعني أن التغير ليس بسبب الأداء، ولكنه جزء مما يعرفه المتعلمون عن لغتهم الثانية وقد أشار إيكمان (١٩٩٤م ب) إلى أن الحل لهذه القضية لا يكمن في البرهان النظري حول ما يوجد وما لا يوجد في نطاق نظرية ما في اكتساب اللغة الثانية، كما أشار إلى ذلك جريح (١٩٩٠م)، ولكنه يكمن بدلاً من ذلك في البرهان التطبيقي فمن جانب أولئك الذي يرون بأن النطاق المناسب لدراسة اكتساب اللغة الثانية هو القدرة اللغوية، يريد المرء أن يرى أدلة على أن مثل هذه النظرية يمكن حقاً أن تعلق لظاهرة التنوع المترسقة بشكل جيد وعلى الجانب الآخر، يريد المرء أيضاً بالنسبة إلى أولئك الذين يرون أن معلومات التنوع اللغوية حاسمة في نظرية في اكتساب اللغة الثانية، أن يرى أن هناك معلومات لغوية حاسمة في فهم ما لتطور اللغة الثانية لا يمكن أن يتسق مع تصور مفهوم القدرة في اكتساب اللغة الثانية

وهناك أدلة تشير إلى أن السياق بوجه ما ضروري لفهم كيف يحدث الاكتساب فقد بين كورموس Kormos (١٩٩٩م)، في مراجعة لدراسات تعالج الرقابة والصحيح الذاتي، أن اكتشاف الخطأ يعتمد على السياق الاجتماعي فمثلاً تستلزم بعض السياقات مستوى أعلى بكثير من غيره فيما يتعلق بالدقة اللغوية، أي أن المتعلمين يصححون أنفسهم وفقاً للمحاور والسياق الاجتماعي فإدراكاً أن تصحيح المتعلمين أنفسهم يساهم في التعلم، فهذا يعني إذن أن السياق سوف يحدد ما الذي يمكن تعلمه، وما الذي لا يمكن

وهناك دراسة أخرى تتعلق بموضوع السياق لتارون وليو (Liu ١٩٩٥م). فقد ناقشا، اعتماداً على تفاعل المعلومات اللغوية الداحلي في ثلاثة أوصاف، بأن دخول المتعلم في أنواع مختلفة من التفاعل يمكن أن يؤثر بشكل مختلف في معدل ومسلوك عملية الاكتساب (ص ١٠٨) وكانت المعلومات اللغوية من متكلم أصلي بالصينية يتعلم الإنجليزية في أستراليا فهي بداية جمع المعلومات اللغوية كان عمر الطفل خمس سنوات، وأصبح عمره سبع سنوات عند النهاية وقد جمعت المعلومات اللغوية في ثلاثة مواقف: (أ) عدد تفاعله مع المدرسين، و(ب) عدد تفاعله مع أقرانه، و(ج) عدد تفاعله مع الباحث (بالإنجليزية). رغم أن الباحث كان متحدثاً أصلياً بالصينية وقد نظر تارون وليو إلى معدل ومسلوك اكتساب الاستفهام، فأشارا إلى أن الصيغ الجديدة، فيم تتعلق بالمعدل، تنشأ دائماً في سياق واحد تقريباً (التفاعلات مع الباحث)، ثم تنتشر إلى السياق مع الأقرب، ثم أخيراً إلى التفاعلات مع المدرسين والمهم هنا، على كل حال، هو أن الصيغ الجديدة تنشأ من التفاعلات نفسها، ثم تسمح المتطلبات المختلفة لكل تفاعل بشيء صيغ جديدة بمعنى آخر، تدفع السياقات المختلفة المتعلم إلى إنتاج صيغ جديدة في مدى أكبر من السياقات الأخرى (انظر تارون، ٢٠٠٠م؛ ينج، ١٩٩٩م)

وقد ظهر الموضوع في المقدمة في مقالات حديثة لكل من فيرث Firth وواجر Wagner (١٩٩٧م، ١٩٩٨م)، حاس (١٩٩٨م)، كاسبر Kasper (١٩٩٧م)، بويج (١٩٩٧م)، وبوليسي Poulisse (١٩٩٧م) ويرجع النقاش إلى نقاش سابق حول ماهية نطاق نظرية اكتساب اللغة الثانية فالاختلاف في وجهات النظر المتصدة يمكن أن يحل في مصطلحات بسيطة إلى اختلاف في الاكتساب والاستعمال فالأكتساب هو بشكل أساسي عملية لغوية نفسية (انظر تارون، ٢٠٠٠م)، والسؤال هو: إلى أي حد تتأثر العملية اللغوية النفسية بالسياق الاجتماعي؟ ويمكن للاختلاف أن يوضح بالشكل رقم (٩،٤)، وهو شكل يمثل كثيراً من مناطق البحث في اللغة الثانية، ويرى

يمكن أن يُفهم أفضل بفهم العرو بين الاكتساب والاستعمال فالشكل رقم (٩,٤) يشير إلى الخلل العام للبحث كونه دراسات في اللغة الثانية، دون ذكر المصطلح المصلل اكتساب، الذي يُستعمل في جاسو ليشير إلى الاكتساب على أنه عملية، أو يشير إلى الاكتساب على أنه مُتَح، ويُستعمل في الجانب الآخر على أنه معادل للاستعمال



الشكل رقم (٩,٤) تخطيط لبحث في اكتساب اللغة الثانية

(المصدر من

"Apples and Oranges. Or why apples are not orange and don't need to be: A response to Flrth and Wagner," by S. Gass, 1998, *The Modern Language Journal*, pp. 83-90). طبع بإذن.

فيشير الجزء الأيمن من الشكل رقم (٩,٤) إلى مناطق دراسات الاكتساب، حيث هناك خلافٌ بسيطٌ حول مساهمة تلك المناطق في المعرفة أما الخطوط الصلبة لتي

تربط اكتساب اللغة الثانية بالمناطق المساهمة في البحث (النقل والعاليات)، وتمثل اتصالاً ليس محلّ خلاف. وبالمثل فالخطوط الصلبة بين استعمال اللغة الثانية ومناطقه الفرعية تمثل انصالاتٍ ليست محلّ خلاف<sup>(٤)</sup> أما الخطوط المنقطة فتمثل مناطق يشعني أن تكون البراهين والأدلة التطبيقية حاضرة عند النقاش فيها وسوف يقدم البرهان، في الفصل ١٠ مثلاً، على أن التفاعل هو جرة من اكتساب اللغة الثانية وقد رأينا، في هذا الفصل، مناطق من البحث ربما يُنظر إلى التنوع فيها على أنها عنصرٌ ضروريٌ مهم اكتساب اللغة الثانية

ويشكل مشابه تجنّب فارش وكاسبر (١٩٨٧م ب) مصطلح اكتساب وكما لاحظنا "احتربا لشير إلى حقل الدراسة على أنه أبحاث اللغة الثانية، وبالتالي تجنّب الاختيار جهة الموضوعات التطورية المتضمنة في المصطلح الأكثر شيوعاً أبحاث اكتساب اللغة الثانية" (ص ٥) وقد وضع سيلجر Seliger (١٩٨٣م، ص ١٠٩) نقطة شبيهة حول أهمية التمييز بين مطلقين رئيسيتين من الاهتمام:

- (أ) الدراسات التي تهتم بوصف كيف يستعمل المتعلم ما اكتسبه إما بوصف العوامل اللغوية والاجتماعية الخارجية، أو الظروف البيئية مثل هذا الاستعمال، أو بوصف النظام الداخلي الذي يملكه والذي يجعله قادراً أن ينتج أداء اللغة البيية ويبدأ مثل هذا النوع من البحث، وهو مهمٌ وشرعيٌ بوصوح، بالافتراض بأن مُخرج المتعلم هو منتجٌ لنظام قائم من قبل.
- (ب) والنوع الثاني من الدراسة هو ذلك المهتم بتفسير كيف تُتعلّم مصادر اللغة البيية من المعرفة أو تُكتسب في المقام الأول بمعنى أن المنطقة الثانية تهتم بوصف عملية اكتساب أنظمة اللغة البيية

(٤) وهذه بالطبع ليست المناطق الوحيدة لدراسة اللغة الثانية بل أجدت على أنها أمثلة ما هو شرعيٌ جرة من اكتساب اللغة الثانية، ولا يحتاج لبراهين ليكون جرة من اكتساب اللغة الثانية

### (٩,٣) إستراتيجيات الاتصال Communication Strategies

يواجه المتعلمون مرات عديدة الحاجة ليعبروا عن مفهوم أو فكرة باللغة الثانية، لكنهم يجدون أنفسهم دون مصادر لغوية تمكنهم من فعل ذلك فوجب أن تُوظف في هذه الحال إستراتيجية ما للاتصال وإستراتيجية الاتصال (لكي تُعبر عن إستراتيجيات التعلم، التي سوف نناقشها في الفصل ١٢، القسم ١٢,٩) محاولة مقصودة للتعبير عن المعنى عند مواجهة صعوبة ما في اللغة الثانية وأورد بياليستوك (١٩٩٠م، ص ١) الحادثة الآتية

بيما كنت أعيش في كوبومبيا، أراد صديق لي أن يشتري بعض الخبز والكلمه الإسبانيه لخبز seda، نُسَخَم ظاهرياً لعدم من انواضع الفرعه التركسه ويطراً الحاجة بيحصل على المسح الخفسي، ذهب صديقي بي متحيراً محلي وقال لصاحب المتجر، وأنا أترجمه من الإسبانيه على وجه الضرب، شيئاً ما مثل الآتي تصفه بعض الحيوانات الصغيره للرب، ثم يتحول إلى مادة

فالشخص الموصوف في هذه القصة لم يعرف كلمة واصحة لكلمة الخبز، ولا الكلمة المقابلة لكلمة دودة القز أو الشرقة، ومن ثم كان عليه أن يلجأ إلى أدوات وصفيّة متنوّعة ليصل إلى المعنى من خلالها ويُعرف استعمال طرق الإسهاب مثل هذه بإستراتيجية الاتصال ومن الأمثلة الأخرى على إستراتيجيات الاتصال الضرب approximation، الترجمة الحرفيّة literal translation، تبديل اللغة language switch، والتعادي avoidance ونجد الأمثلة على ذلك في (٩,١٨ - ٩,٢١).

#### (٩,١٨) التقريب

صيغة اللغة البيسيه = أنوب pipe

صيغة اللغة الهدف = أنوب ماء waterpipe

#### (٩,١٩) الترجمة الحرفيّة

صيغة اللغة البيسيه = هو دعا شخصاً آخر للشرب

He invite other person to drink

صبيحة اللغة الهدف = هتّا بعصهما

They toasted each other

(٩,٢٠) تدليل اللغة

صبيحة اللغة البسيطة = بالّ balon

صبيحة اللغة الهدف = بالون balloon

(٩,٢١) التصادي

صبيحة اللغة البسيطة = الماء (عمر) the water (mumble)

صبيحة اللغة الهدف = تثار الماء The water spills

وعند معالجة فكرة إستراتيجيات الاتصال، صمّم معظم الباحثين ثلاثة عناصر في تعريف إستراتيجيات الاتصال الإشكالية problematicity، الوعي consciousness، والانتباهية intentionality (انظر دورسي Domyer وسكوت Scott، ١٩٩٧م، لمراجعة العناصر) وتعني الإشكالية أن المتعلم، في استعماله لإستراتيجية اتصال، يجب أن يعرف أولاً أن هناك مشكلة اتصال يجب أن يعالجها وتأتي في صميم فكرة الوعي فكرة أن المتعلمين يجب أن يكونوا على وعي بأنهم واجهوا مشكلة ما، وأن يكونوا واعين بحقيقة أنهم، في الحقيقة، يفعلون شيئاً ليعالجوا تلك المشكلة ويدخل الانتباهية جزءاً من تعريف إستراتيجيات الاتصال، فإن ذلك يتضمّن أن المتعلمين لديهم سيطرة على الخيارات المتوّعة، ويمتلكون الاحتير حول الخيار الذي سيتجونه بتأثير معين (بيالستوك، ١٩٩٠م أ)

والحقيقة أن هناك صعوبات مختلفة مع كلّ هذه العناصر الدخلة في تعريف إستراتيجيات الاتصال أولاً. معظم اللغة المستعملة عندما تكون هناك مشكلة ما، هي نوع اللغة نفسه الذي يُستعمل عندما لا تكون هناك مشكلة فإذا كانت هذه هي الحال، فمن الصعب أن نُضمّن الإشكالية بصفتها جزءاً من التعريف فلنفترض مثلاً أن شخصاً ما وجد آلة حاسبة (ولم يكن قد رأى واحدة من قبل) ثم حاول أن يصفها لشخص آخر باستعمال الحملة في (٩,٢٢) (بيالستوك، ١٩٩٠م أ)

C'est une petite machine avec des numbers. (٩, ٢٢)

'It's a small machine with numbers.'

‘إنها آلة صغيرة بأرقام

فمن الصعب أن ندعي أن المتكلم في هذه الحال تعرف على المشكك ؛ لأن المتكلم قد واجهته مهمة وصف شيء غير معروف وليس لديه أي فكرة أن هناك اسماً لذلك الشيء. هناك عدة أمثلة على استعمال اللغة حيث تُصطر أن نصف أشياء مختلفة، وربما لا يكون في هذه الأمثلة أي حس بالإشكالية من ناحية أن يكون قد واجهنا انقطاع في الاتصال من أي نوع فإذا كانت الحال أن استعمال اللغة غير الإشكالي يُسهل استعمال نوع الإستراتيجية نفسه الذي يُستعمل فيما يُسمى استعمال اللغة الإشكالي، فإنه من الصعب أن نستعمل الإشكالية على أنها ميزة تعريف

ومن الصعب بالدرجة نفسها كذلك أن تربط الوعي بإستراتيجيات الاتصال فكما لاحظ بيالستوك، فإن صعوبات الاتصال تعالج مجموعة صغيرة من الإستراتيجيات، حتى في الظروف المتنوعة وبالنظر إلى ثبات استعمال الإستراتيجية، ليس من السهل أن تصعب برهاناً على الوعي بها بمعنى أن المتعلمين لا يواجهون كل موقف إشكالي حديد باختيارات واعية، بل يختارون روتيناً من مجموعة صغيرة من الإستراتيجيات المستعملة بانتظام وهذا مرتبط كثيراً بفكرة الانتهاية فإذا كانت الخيارات روتينية، فإنه من المستبعد أن تكون هناك خيارات واعية متاحة لمتعلمين

وفي مراجعة للدراسات السابقة حول إستراتيجيات الاتصال، استنتج بيالستوك أن إستراتيجيات الاتصال ليس لها وضع الامتياز، بل هي جزء من العمليات نفسها الداخلة في استعمال اللغة غير الإستراتيجي “إنها صوابط لعمليات السرية المسؤولة عن اكتساب اللغة واستعمالها اللذين يسمحان بالحفاظ على استمرار العملية إنها الوسيلة التي عن طريقها يمكن أن يعمل نظام ما أبعد من حدوده الرسمية، ويمكن للاتصال أن يستمر انطلاقاً من نظام لغوي محدود” (١٩٩٠م أ، ص ١٤٧)

## (٩، ٤) تداولية اللغة البيية Interlanguage Pragmatics

المطقة الأخيرة التي سعالها في هذا الفصل حول اللغة في السياق هي التداولية وتداولية اللغة البيية تعالج كلاً من اكتساب واستعمال المعرفة التداولية باللغة الثانية ولقد لاحظنا في الفصل الأول أنه عند تعلّم لغة ثانية، يجب عليك أن تتعلّم أكثر من النطق، والعناصر المعجمية، وترتيب الكلمات المناسب فقط، بل عليك أن تتعلّم أيضاً الطريقة المناسبة لاستعمال تلك الكلمات والجمل في اللغة الثانية وأشرنا مثلاً إلى أن على المرء أن يتعلّم أنه في سياق محادثة هاتفية: هل حوش هـ؟، يسعى عليه أن يعلم أن هذا السؤال لا يتضمّن طلب المعلومات فقط، ولكنه يتضمّن أيضاً طلباً للتحدّث مع ذلك الشخص والأطفال، في الحقيقة، معروفون بأنهم يجيبون عن هذا السؤال على قاعدة أنها طلب معلومات فقط، فيكون الجواب التقليدي من طفل ما هو نعم، دون أي إشارة إلى أنهم سيادون الشخص المطلوب ليتحدّث بالهاتف. فيجب على الطفل، بناءً على ذلك، عند تعلّم لغة أولى أن يتعلّم أن يذهب أبعد من المعنى الحرفي للجمل ليفهم القوة التداولية خلفها. والشيء نفسه يمكن أن يُقال عن تعلّم اللغة الثانية واستعمالها انظر إلى (٩، ٢٣)، وهو مثال على محادثة بين سائح بريطاني ومتكلم أصلي بالبلدية ذكرته مايسا مارنس Maissa Martin (عن طريق اتصال شخصي)

(٩، ٢٣) السائح: إنا نحول أن نجد محطة القطار هل يمكن أن تساعدنا؟

البلدي: نعم (نقطة)

فهي البلدية، لا تتوافق القوة التداولية للاستفسار حول الاتجاهات مع القوة التداولية في الإنجليزية وعلى ذلك، وبالرغم من إجبارية البلدي البحوية المتارة، يجد المرء ما يمكن أن يُفسّر عادةً على أنها إجابات فظة وقد أجريت معظم الأبحاث في تداولية اللغة البيية من خلال إطار أفعال الكلام ويمكن أن يُنظر إلى أفعال الكلام على أنها وظائف للغة، مثل الشكوى.



والشكر، والاعتذار، والرقص، والطلب، والدعوة والوحدة الصغرى للاتصال، في هذه النظرة، هي أداء فعل لغوي. فكل اللغات لديها وسيلة ما لأداء أفعال الكلام، وبالتالي فأفعال الكلام نفسها يُمتَرَص أنها عالية، ومع ذلك فالصيغة المستعملة في أفعال كلام معينة تختلف من ثقافة لثقافة. فدراسة أفعال الكلام في اللغة الثالثة، بناءً على ذلك، تهتم بالاحتمالات اللغوية المتاحة في اللغات لاكتشاف أفعال الكلام، كما تهتم أيضاً بتأثير المروق الثقافي على كل من الأداء باللغة الثانية وتفسير المتكلمين الأصليين لأفعال الكلام في اللغة الثانية

ومن السهل أن نتحيل كيف يحدث سوء الاتصال وسوء الفهم، إذا كانت صيغة فعل الكلام مختلفة من ثقافة لثقافة وقد قدما مثالا على ذلك في (٩،٢٣) فالتكلمون الأصليون بالإنجليزية البريطانية والمتكلمون الأصليون بالعنصرية يختلفون في الطرق التي يسألون بها عن الاتجاهات والتي يعسرون بها السؤال عن الاتجاهات. فعندما يحدث سوء الاتصال، غالباً ما يكونون مستائين لأن المتكلمين الأصليين لا يعرفون سوء الاتصال لأسباب لغوية، بل يعزونها لأساس شخصي (فردية أو ثقافية) فالمحتمل أن السائح البريطاني في (٩،٢٣)، بناءً على ذلك، فسّر إجابة المتكلم الملبدي على أنها فظة و/أو غير مساعدة وانظر، بمثل، إلى الإجابة في الموقف في (٩،٢٤)، الذي أنتجه متكلم أصلي بالعربية (كوهين وأولشتاين Olshtan، ١٩٩٣م، ص ٥٤):

(٩،٢٤) السياق: وعدت أن تُرجع كتاباً دراسياً إلى ريميلك في الفصل خلال يوم أو يومين، بعد أن تصوّر فصلاً منه ولكك أبقته لديك أسبوعين تقريباً

ريميل الصف. أنا فعلاً عصب بسب الكتاب: لأنني احتجته  
لأحضر درساً في الأسبوع الفائت  
الإجابة: ليس لدي ما أقوله

من الواضح أن هذه الإجابة تبدو فقط المتكلم الأصلي بالإنجليزية، وتفترض عدم القدرة على الاعتذار ولكن ما عدا المتكلم الأصلي بالعربية هو ترجمة لشيء شبيه بالعارة التالية ليس لدي أي عذر.

ومنطقة التداولية، فيما يتعلق بتعلم اللغة، ربما تكون واحدة من أكثر المناطق الصعبة للمتعلمين؛ لأنهم عموماً غير واعين بهذا الجانب من اللغة، وربما، بالدرجة نفسها، غير واعين بالملاحظات السلبية التي ربما تتعرض لها لدى المتكلمين الأصليين نتيجة لأخطائهم التداولية وسوء الاتصال الناتج من استعمال المتكلم الأصلي لكلام المتكلمين غير الأصليين ذوي الكفاءة اللغوية سيئاً (في مقابل متعلمين مهاراتهم الإنتاجية والاستيعابية ذات مستوى محض)، غالباً ما يكون جدياً بالنسبة للعلاقات الشخصية، ودلت لأن مصدر الصعوبة غالباً ما يُعزى إلى نقص في الشخص نفسه (أو في الثقافة) (مثلاً، الأمريكيان غير مفاقيين، الإسرائيليون أجلاف، اليابانيون غير مباشرين)، أكثر من أن يُعزى إلى عدم قدرة المتكلم غير الأصلي على مطابقة الصيغة اللغوية الصحيحة مع النوايا التداولية وكما أشار كل من جومبيرز Gumperz وتانن Tannen (١٩٧٩م، ص ٣١٥): لأن المتحاورين "يفترضون أنهم يفهمون بعضهم بعضاً، فإنهم أقل احتمالاً أن يسألوا التفسيرات". وهذا بالذات هو الموقف الاتصالي الذي وضعه فارونيس Varonis وجاس (١٩٨٥م أ، ١٩٨٥م ب) بأنه الأعظم خطراً - قدون خلفية مشتركة، ونظام لغوي، ومعتقدات محددة، "عندما يعسر أحد المحاورين بثقة الكس بشكل غير دقيق جملة شخص آخر، فمن المحتمل أن يدخل المشاركون في مشكلة آتية لأنهم لا يتقاسمون فصاء خطائياً مشتركاً" (١٩٨٥م أ، ص ٣٤١)

وسنأخذ الآن العمل الكلامي حول الرفض طريقة لتوصيح عمودح البحث في أعمال الكلام. فالرفض يحدث في كل اللغات، ولكن ليس كل اللغات/الثقافات ترفض بالطريقة نفسها، كما أنها لا تشعر بالراحه لدى رفض نفس الدعوة أو

الاقتراح بمعنى أنه ليس كلّ الثقافات تنظر إلى الحادثة نفسها بأنها تسمح بالرفض . فكيف يؤكّر هذا في استعمال اللغة الثانية ؟

الرفض فعلٌ كلاميٌ معقدٌ بشكل كبير ، وسبب ذلك ، بشكل أساسي ، أنه ينصّب عالماً نقاشاتٍ مطوّلة ، بالإضافة إلى مناوراتٍ لحفظ ماء الوجه لتتّكف مع الطبيعة غير المتدمّرة للمعل الكلامي ولأن الرفض الشعبي هو نتيجة لطلبٍ مدنيّ (هل تودّ أن تأتي إلى مرلي الليلة للعشاء ؟) ، فإنه يستدعي تحفظاً مكثّفاً يقع على الجزء الخاص بالرفض .

وقد أجريت دراسةٌ لبحث الرفض باللغة الثانية خصوصاً ، كان تركيزه الرئيسيّ منصّباً على البحث في وجود النقل التداولي ، هام بها بيبي وناكاهشي وأوليس ويلتر (١٩٩٠م) وقد حلست أربع مجموعاتٍ من المتكلمين الأصليين اليابانية والإنجليزية (مجموعتان صابطنان من المتكلمين الأصليين ، ومجموعتان من متعلمي اللغة الثانية) : لاختار إكمال الخطاب الذي يتكوّن من ١٢ موقفاً ، تنصّب رفض الطلبات ، ورفض الدعوات ، ورفض الاقتراحات ، ورفض المساعدات وكان واضحاً ، عند وصف الموقف ، أن على الرفض أن يأخذ دور الشخص الأعلى أو الأقل مكانةً وتنصّب كل موقفٍ عبارة مدنيّة مكتوبة متوعة بفراع ، ثم يتبعها ردّ بُجر أفراد العينة على أن يكتبوا رفضاً في ذلك المراع وقد نظر المؤمنون ، عند تحليل السائح ، إلى ترتيب التعبيرات الدلالية وتتكون التعبيرات الدلالية من عدة عوامل مثل تعبيرات الدم ، والاعتذارات ، وعرض البدائل ، والوعود فمثلاً ربما يؤدي رفض دعوة لعشاء في مرل صديقٍ إلى الإجابة الآتية : أنا أسف ، سأذهب للمسرح في تلك الليلة ، ربما أستطيع أن أمر لاحقاً للقهوة . فترتيب التعبيرات في هذا الرفض هو (أ) تعبير عن الدم أنا أسف ، (ب) اعتذار سأذهب للمسرح في تلك الليلة ، و(ج) عرض بديل : ربما أستطيع أن أمر لاحقاً للقهوة

وقد قدمت المعلومات اللغوية من هذا البحث أدلة على النقل التداولي، حيث كان معدل التعبيرات المستخدمة متشابهاً بين اللغتين، لكن الترتيب الذي تُستخدم فيه التعبيرات يختلف من لغة إلى لغة وهذا يعني أن ترتيب التعبيرات الدلالية التي استخدمها متعلمو اللغة الثانية في كلتا اللغتين الأصلية والثانية متشابهة. فمثلاً يُظهر الجدول رقم (٩، ١١) معلومات بيبي وتاكاهاشي وأوليس- ويلتر اللغوية في رفض الطلبات.

الجدول رقم (٩، ١١) ترتيب التعبيرات الدلالية في رفض الطلبات علماً بكون الرفض أعلى مكانة

|   |  |
|---|--|
| المتكلمون لأصديو باليابسة                 | رأي إيجابي / اعتذار معلق بالعاطفة        |
| الإنجليزية من المتكلمين لأصدين باليابانية | رأي إيجابي / اعتذار معلق بالعاطفة        |
| المتكلمون لأصديو بالإنجليزية الأمريكية    | رأي إيجابي<br>مسم<br>اعتذار<br>لا أستطيع |

المصدر: مقتبس من بيبي وتاكاهاشي وأوليس ويلتر (١٩٩٠م)

ويقترح بحث آخر حول الرفض، لكن باستعمال طرق بحث مختلفة لاستخلاص المعلومات اللغوية، أن التفاعل المعقد والحدالي يحدث في مواقف الرفض باللغة الثانية فقد أظهرت أبحاث لهوك Houck وجاس (١٩٩٦م)، وجاس وهوك (١٩٩٩م) حول الرفض، باستعمال تمثيل الأدوار مصدراً لجمع المعلومات اللغوية؛ أن الرفض في تمثيل الأدوار هذا غالباً ما كان على شكل تفاعلات مطوّلة يناقش فيها المشاركون طريقتهم في إيجاد حل ما وفي (٩، ٢٥) مثالاً على ذلك.

(٩، ٢٥) السياق: المتكلم غير الأصلي صيف في منزل عائلة ما وقد ذهب أفراد المنزل إلى بيت جارٍ لهم لصنع دقائق وقد طُلب من المتكلم غير الأصلي ألا يسمح لأي كان بالدخول والمتكلمة الأصلية في تمثيل

هذا الدور يؤدي دور ابة العم التي تمر بالمدييه ، وتريد أن تدخل في  
 المنزل وتنتظر ابن عمها  
 المتكلمة الأصلية . أوه أهلاً كيف حالك ؟  
 المتكلم غير الأصلي . أوه حيد شكراً  
 المتكلمة الأصلية . هل أه هل أه كوانتين ها ؟  
 المتكلم غير الأصلي . لا أه لا شش أنا لا  
 متكلمة الأصلية . لا هو ليس ها  
 المتكلم غير الأصلي . أه لا لا هو ليس ها  
 المتكلمة الأصلية . أه أين يمكن أن دهب  
 متكلم غير الأصلي . أه هو دهب إلى منزل جار له  
 المتكلمة الأصلية . أه هل تمنع أن أنا ابة عمه وأن مرة فقط في  
 لانسيع Lansing الديلة وأنا أنا في طريقي إلى  
 دترويت Detroit أب في أي رحلة عمل و و أه  
 أن أريد أن أراه لدي فقط نصف ساعة أو قريباً  
 منها هل تمنع إذا دخلت وانتظرت لدقيقة أو  
 قريباً منها حتى يأتي  
 المتكلم غير الأصلي . أه لا يتظر يتظر أنا صيف إه أه هذا الست  
 ال - أنا لا أستطيع أه أنا لا أه أه إم أنا لا  
 أستطيع أنا لا أعرف ماذا أه أنا أعمل هذا  
 الموقف ثم إه  
 المتكلمة الأصلية . أن آسف ؟  
 المتكلم غير الأصلي : أه هو هو لا يحبرني أه  
 المتكلمة الأصلية : أه ه

المتكلم غير الأصلي . إذا جاء شخص آخر في هذا المنزل  
المتكلمة الأصلية : نعم نعم لكن أنا أنا ابنة عمه أنا متأكدة أن  
الوصح سيكون جيداً

المتكلم غير الأصلي : لكن أنا لا أعرف  
المتكلمة الأصلية : أنا أنا أعرف أن الوصح سيكون جيداً  
المتكلم غير الأصلي . أول مرة لي أقابلك أنا لا أعرفك  
المتكلمة الأصلية : أنت تعرف في الواقع أن هذه المرة الأولى  
أقابلك أيضاً كيف حالك

المتكلم غير الأصلي . انتظري انتظري أعتقد أنه اعتقد أنه هو رجع أنه  
ليس متأخراً كثيراً  
المتكلمة الأصلية : سعيد بقاءك أنه هاه

المتكلم غير الأصلي نعم أنه أرجوك انتظري أنه سيدرتك  
كلا المتكلمين في هذا المثال مهمان وتعثمان ، وقاطعا بعصهما ، وصححا  
نفسيهما ، وعدلا ووضحا موقفهما ، وفي العموم أصبحا داخلين في مناقشة معنى  
اجتماعي ، وتداولي ، ودلالي إن طبيعة الحدث في هذا المثال ، مع تعدد الرفض ،  
والطلبات ، وإعادة الطلبات ، لم يؤثّق في كلام المتكلمين الأصليين  
وفي سبيل فهم تداولية اللغة الثانية ، يجب على المرء أن يتعامل في نهاية المطاف  
مع مدى عريض من المتغيرات الاجتماعية التي ربما تحدّد كيف تُستعمل اللغة فعلى  
سبيل المثال ، ما العلاقة بين الشخصين الداخلي في حادثة كلام معينة ؟ هل هما من  
مقام متساو ؟ هل هما في عمر واحد ؟ نفس الجنس ؟ هل هناك أشخاص آخرون  
يشهدون حادثة الكلام ؟ وما علاقتهم بديك المتكلمين ؟

وقد اندمجت معظم هذه العروق فيما يُعرف بنظرية الانتماح The Buge Theory  
(وولفسون Walfson ، ١٩٨٨ م ، ١٩٨٩ م) وتتمثّل فكرة هذه النظرية الرئيسية في أنه

عندما يُنظر إلى حوادث الكلام من ناحية علاقتها بالعلاقات الاجتماعية للمتكلمين، يجد المرء تشابهاً كبيراً بين طرفي المسافة الاجتماعية (أي: أولئك الذين هم مقربون [أدنى مسافة اجتماعية] وأولئك الذين هم غريباء [أقصى مسافة اجتماعية]) وقد جاء المصطلح انتماخ من تكرار الإجابات والطريقة التي تتشكل هذه الإجابات به على الرسم البياني. فالطرفان يُظهران بشكل متشابه كميات قليلة من الكلام، ييم في الوسط يتكوّن انتماخ وتشمل مجموعة الانتماخ الأشخاص غير المقربين، والأصدقاء متساوي المقام، ورملاء العمل والمعارف ويكمن تفسير هذه التشابهات / الفروق بين هذه المجموعات في حقيقة العلاقات، فربما يبدو من الغريب للأطراف أن تكون متشابهة ولكن لماذا ينبغي على حوادث الكلام بين المقربين والغريباء أن تتشارك في الخصائص نفسها؟ يكمن التعليل هنا، ومن خلال نظرية الانتماخ، في حقيقة أن المقام معدوم للمتكلمين، وبالتالي فالإجابات متوقعة لديهم أما تلك التي في الوسط، في الجانب الآخر، فتتطلب نقاشاً لمظياً لحمل العلاقة واضحة.

وقد بين وولفسون (١٩٨٩م، ص ١٣١) هذه الفروق، فهي المثال في (٩،٢٦) (بين المقربين)، هناك حاجة قليلة للنقاش، حيث إن كل شخص واثق من موقعه بالنسبة للعلاقة مع الآخر أما في (٩،٢٧)، فالعلاقة أقل وضوحاً، وهناك توجه متوقع لتجنب دعوة مباشرة؛ لأن خطر الرفص يكون أكثر احتمالاً مع المباشرة فمما يراه هو موقف أعط و حدد حتى يصل إلى حل ما

(٩،٢٦) المتكلم ١ هل تريد أن تتناول العشاء عداً؟

المتكلم ٢ حسناً، طالما أنني سأرجع قبل الواحدة والصف

(٩،٢٧) المتكلم ١ هل ستعمل أي شيء ممنوع هذا الأسبوع؟

المتكلم ٢ لا، سأكون حول المسح هـ

المتكلم ١ حسناً، سأراك

المتكلم ٢ ربما سحرح للشواء في إحدى الليالي.

المتكلم ١ - حسناً، هذه فكرة جيدة أنا مشغول ليلة الأحد

المتكلم ٢ - حسناً، ستركها مفتوحة

(بدأ المتكلم ١ يمشي بعيداً، ثم عاد ومشى راجعاً، قائلاً)

المتكلم ١ - من المفترض أن تعمل شيئاً مع هيلين ليلة العد هل

تريد أن تعمل شيئاً معنا

المتكلم ٢ - حسناً أحرزنا بذلك

فسأء على هذا، يجب أن تُؤخذ تداولية اللغة البيئية في الحسبان، عند التطرق إلى

كيف يستعمل الناس اللغة في سياق اجتماعي؛ ليس فقط كيف تُستعمل اللغة (أيّ

كيف تُستعمل الصيغ النحوية للتعبير عن معاهيم دلالية)، لكن أيضاً ما الغاية من

استعمالها، ومع من تُستعمل

من الواضح من النقاش السابق أن معظم الأبحاث في تداولية اللغة البيئية ركّز

على الاستعمال التداولي بدلاً من التركيز على الاكتساب وعند الإشارة إلى هذا،

أبرر دردوي هارليج (١٩٩٩م ب) وكاسر وشميدت (١٩٩٦م) نقطة مهمة تتعلق

بدرجة الدراسات التي تعالج التعبيرات أو المؤثرات في المعرفة التداولية ووضع كاسر

وشميدت أيضاً عدداً من أسئلة البحث التي يسعى التركيز عليها عند البحث في

اكتساب المعرفة التداولية في اللغة الثانية وسسرد بعض هذه الأسئلة هنا، وهي،

وكما يرى، لا تختلف كثيراً عن كثير من القصاي المتعلقة بأجزاء أخرى من اللغة التي

نوفشت في هذا الكتاب

١ هل هناك عالميات في التداولية وكيف تؤثر هذه العالميات على اكتساب

المعرفة التداولية في اللغة الثانية؟

٢ ما القصاي المتعلقة بطرق البحث والقياس؟

٣- ما دور اللغة الأصلية؟



٤ هل تطور المعرفة التداولية في اللغة الثانية مشابهة لتطور المعرفة التداولية في اللغة الأولى؟

٥- هل هناك طريقٌ طبيعيٌ للتطور؟

٦ ما دور المدخل؟ التعليمات؟ الدافعية؟ الاتجاه؟

٧ ما الآليات التي تقود التطور؟

وقد أشار بادروني هارليج (١٩٩٩م ب)، وهو محقّق هاء، إلى أن المرء لا يستطيع أن يبحث تطوّر المعرفة التداولية دون بحثٍ مصاحب للمعرفة اللغوية. ولذلك فالسنة للمتعلمين الذين لا يكون لديهم تنوعٌ في استعمال الصيغ اللغوية بصفتها جزءاً من دحيرتهم اللغوية، سيكون استعمالهم للصيغ اللغوية للتعبير عن الوظائف التداولية محدوداً. فمثلاً وجد سكارسلا (Scarcella ١٩٧٩م) أن المتعلمين ذوي المستوى المنخفض يعتمدون على الجمل الخبرية عندما يطلبون خدمة في كلِّ موقف. وكلما رادت الكيفية اللغوية لديهم، أصبحت الجمل الخبرية محصورةً بشكلٍ مناسبٍ للتابعين أو المقربين. وقد أعطى بادروني هارليج (١٩٩٩م ب، ص ٦٩٤) المثال الآتي

(٩، ٢٨) السياق. طلاب الدراسات العليا يتكلمون مع مرشد الكلية

المرشد: حسباً، دعونا نتكلم حول الفصل الدراسي القادم

المتكلم الأصلي: I was thinking of taking syntax.

كنت أفكر أن أدرس علم التركيب

المتكلم غير الأصلي: I will take syntax

سوف أدرس علم التركيب

وبحسب بادروني هارليج، يشير هذا المثال إلى أن المتكلم غير الأصلي يُظهر فهماً مختزلاً للمعنى الجوهرية لكلمة سوف على أنها مؤشر للمستقبل، لكنه لا يفهم استعمال الاستمرارية على أنها علامة للمستقبل. ولذلك فالتعميم التداولي الخاص بالاستمرارية بحيث تشير إلى المستقبل هو مرحلة لاحقة في التطور

## (٩.٥) خاتمة اكتساب اللغة الثانية والحقول الأخرى

## Conclusion: Sla and Other Disciplines

في هذا الفصل والمصوّل الثلاثة السابقة، أرمنا أنفسنا بالعلاقة بين اكتساب اللغة الثانية والحقول الأخرى، خصوصاً اللسانيات، وعلم النفس، والمسايات الاجتماعية. وهذه بالطبع ليست المناطق الوحيدة التي تتعلق باكتساب اللغة الثانية فهناك مناطق أخرى - مثل المسايات التشريحية، علم الاجتماع، علم الإنسان، الاتصال، الدكاء الاصطناعي، العلم المعرفي، والفلسفة - وهو أيضاً مساهم محتمل في فهم طبيعته اكتساب اللغة الثانية. ولكن هذا الكتاب لم يتصمّمها؛ لأنه في الوقت الراهن، ليس لهذه الحقول تأثير بارز في حقل اكتساب اللغة الثانية.

لقد قلّمنا معلومات لغوية لُري كيف ينظر اللساني، واللساني النفسي، واللساني الاجتماعي إلى معلومات اللغة الثانية اللغوية لكن ماذا عن الاتجاه المعاكس؟ ماذا يمكن أن تكون أهمية المعلومات اللغوية في اكتساب اللغة الثانية في فهم هذه المصادر من الحقول الأخرى؟ هناك وجهات نظر مختلفة يمكن للمرء أن يتساهل في هذه القضية فقد ناقشت جاس (١٩٨٩م) وجاس وسكاشتر (١٩٨٩م)، بأنه بما يتعلق بحقلي اللسانيات واكتساب اللغة الثانية، هناك تطبيقات مهمة ثنائية الاتجاه لهذه العلاقة وسوسّع هذا النقاش ليشمل حقولاً أخرى كذلك بمعنى آخر، في اعتقاد أن اكتساب اللغة الثانية ليس معتمداً فقط على حقول أخرى ليتخذ نمادجه، وبطرياته، وطرقه في طرح الأسئلة والإجابة عليها، لكنه أيضاً يزود بدوره هذه الحقول بنظرة واسعة حول طبيعة اللغة الإنسانية والعقل الإنساني.

ولقد ركّز النقاش الموجود في جاس وسكاشتر على اربوداجية الاتجاه بين اكتساب اللغة الثانية واللسانيات وبما يتعلق بالحقول التي نوقشت في هذا الفصل، من الواضح أنها تُشكّل نقطة البداية للبحث في اكتساب اللغة الثانية. ولكن هناك جانب آخر لهذه القصة فلو أن اللسانيات، وعلم النفس، واللسانيات الاجتماعية (أو أي

حقول آخر ربما يدخل هنا) تحاول أن تفهم قضايا أوسع من العقل الإنساني، فإن أي نظرية نشتق من هذه الحقول يجب أن تُشرك فيها النتائج الحاصلة من اللغات الثانية، لأنها أيضاً أنظمة متجذرة من البشر. وأي نظرية، في هذه النظرة، تفشل في أن تفسر المعلومات اللغوية الخاصة باللغة الثانية، ستكون غير صالحة.

أما النظرة الأصعب فهي تلك التي نعزو لاكتساب اللغة الثانية موقف "تجريبياً" بمعنى أن معلومات اللغة الثانية اللغوية لن ترفع النظريات اللسانية، أو نظريات علم النفس، أو نماذج اللسانيات الاجتماعية، بل ستجمل تلك النظريات أو النماذج ولكن ماذا يعني بالتجريب؟ قدم في الفصل ٥ معلومات لغوية من كيلرمان حول النقل اللغوي، وإحدى أهم الأفكار التي طورها ما أشار إليها بالوعيات النفسية. فعندما نفهم ما ينقله المتعلم وما لا ينقله من اللغة الأصلية، نحصل على نظرة معمقة داخل البنية التنظيمية التي يحرصها البشر على لغتهم الأصلية وعلى ذلك، ويمكن الحصول على معرفة أكثر تلك البنية من خلال نافذة معلومات اللغة الثانية اللغوية إن استعمال معلومات اللغة الثانية اللغوية يعرف الباحثين بوسائل تُظهر البشر ديناميكين وفاعلين في استعمال اللغة.

#### اقتراحات لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

- Variation theory and second language acquisition.* H. Doug Adamson. Georgetown University Press (1988).
- Second language acquisition and linguistic variation.* Richard Bayley & Dennis Preston (Eds.) Amsterdam: John Benjamins (1996).
- Communication strategies.* Ellen Bialystok. Basil Blackwell (1990).
- Strategies in learning and using a second language.* Andrew Cohen. Longman (1998).
- Understanding second language acquisition.* Rod Ellis. Oxford University Press (1985).
- Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics.* Susan Gass, Carolyn Madden, Dennis Preston, & Larry Selinker. Multilingual Matters (1988).
- Variation in second language acquisition: Psycholinguistic issues.* Susan Gass, Carolyn Madden, Dennis Preston, & Larry Selinker. Multilingual Matters (1988).

*Communication strategies. psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*  
Gabriele Kasper & Eric Kellerman. Longman (1997).

*Sociolinguistics and second language acquisition.* Dennis Preston Basil Blackwell  
(1989).

*Variation in interlanguage* Elaine Tarone. Edward Arnold (1988)

*Variation in interlanguage morphology.* Richard Young. Peter Lang (1991).

#### قصايا للمناقشة Points for Discussion

المسائل (٥,١ و ٥,٢ و ٦,٧ و ٧,٢) من جاس وسوراس وسليكر (١٩٩٩م)

مرتبطة بالقصايا التي توفقت في هذا الفصل

١ لدى كثير من المتكلمين بالإنجليزية الأمريكية لهجة تُسمى لهجة دور r، حيث تُنطق كلمة مثل car دور صوت r الأخير، سواءً أظهرت معرفة أم بعد صامت وفي كثير من هذه اللهجات، عندما تبدأ الكلمة التالية بصائت، فعلى ما تُصاف ال r (My car is in the garage سيّارتي في الكراج مقبل my [ka] breaks down frequently سيّارتي تعطل باستمرار) ويحدث أيضاً تصحيح رائد، إذ يُحشر في كلمات ليس في نهايتها r (في التهجئة أو في أي لهجة)، صوت r قبل الكلمات التي تبدأ بصائت، كما في Cuba(r) is a country to the south of Florida كون بلد يقع في جنوب فلوريدا

والآن تأمل المتكلمين بهذه اللهجات من مدرسي الإنجليزية لغة ثانية فليس من الغريب أن تسمع طلابهم ينتجون جملاً مثل Californiar is a beautiful state كاليفورنيا ولاية جميلة

وإذا علمت أن ليس كل الطلاب يفعلون هذا، فماداً تعتقد أن هذه المصنوعه تقدّم ب حول أهمية المدخل، و حول التفاعل بين معرفة المتعلم والمدخل الذي يستقبله المتعلم؟

٢- في دراسة لمير Maier (١٩٩٢م)، جُمعت اعتدالات مكتوبة في مجال

التجارة وقد أعطي كل من المتكلمين الأصليين وغير الأصليين انشراط الآتي

تم يكن الأمس يوم معك محي طريقك لغاية وطعم في مدينة أخرى، تعطلت سيّارتك في الطريق السريع وعندما وصلت إلى الهاتف كانت الساعة بعد الخامسة مساءً ولم يكن

هاك أحد في المكتب برّد على مكانك وعنده كلمت المكتب هذا الصباح ، أحيرك  
السكرير في قسم شؤون الموظفين بأنك لم بعد مرشحاً لهذا المنصب ؛ لأنك لم تتأخر على  
المقابلة فقط ، ولكنك لم تتصل أيضاً وقد شرحت موقفك ، لكنك أخبرت بأن الطريقة  
التي يمكنه الوحيد لتتصل على معادق أخرى هي أن نكتب رسالة لمدير شؤون الموظفين ،  
وإذا كانت رسالتك مقبولة كعادة ، فربما تحصل على فرصة أخرى اكتب رسالة لمدير شؤون  
الموظفين شرح فيها لماذا تأخرت على موعدك أمس ، وأقنعته ليعتد لك مقابلة أخرى  
(ماير ، ١٩٩٢م)

وفيما يأتي إجابات المتكلمين الأصليين وغير الأصليين (صُحِّحت الأخطاء

البحوية من إجابات المتكلمين غير الأصليين)

Please accept this letter of apology for not being able to meet with you yesterday for  
our scheduled interview

أرجو أن تقبل رسالة الاعتذار هذه ؛ لأنني لم أتمكن من أن أقابلك أمس في موعدنا المحدد  
مسبقاً

First, I want to say sorry for not attending the job interview

أريد أن أقول ، أولاً ، إني آسف بسبب عياني عن مقابلة الوظيفة

I apologize for missing the interview

أعتذر عن عياني عن المقابلة.

I would like to take this opportunity to apologize for missing the scheduled meeting.

أود أن أستغل هذه الفرصة لأعتذر عن عياني عن المقابلة المحددة مسبقاً

Due to circumstances beyond my control, I was unable to participate in the  
scheduled interview on Wednesday

بسبب ظروف لم يكن لي يد فيها ، لم أتمكن من المشاركة في المقابلة المحددة مسبقاً يوم  
الأربعاء

Last Thursday I missed your interview by accident

لقد تغيت عن مقابلةك يوم الخميس الماضي بالصدفة

I would like you to give me another chance.

أود منك أن تعطيني فرصة أخرى

I would very much appreciate your consideration once again and also be grateful to  
you to be able to reschedule our meeting

سأكون ممتناً لك جداً لو تراجع موقعك مرة أخرى ، وسأكون أيضاً ممتناً لك لو أمكنك تحديد موعد جديد للمقابلة

Please consider me once again for the interview

أرجو أن تقبلني مرة أخرى للمقابلة

I would be very grateful if, under the circumstances, you would grant me another interview

سأكون ممتناً جداً لك إذا ، بسبب الظروف الحالية ، لو أمكنك أن تصمم لي مقابلة أخرى

I hope you will give me a chance to interview again

أمل أن تعطيني فرصة للمقابلة مرة أخرى

Would you please give me one more chance Please, please give me one more interview

هل يمكنك رجاءً أن تعطيني فرصة أخرى أرجوك ، فأبلي مرة أخرى

I would like to be a part of your organization

أرغب في أن أكون جزءاً من شركتكم

I am very interested in your company Working in the ABC Corporation is my dream. I cannot give up my dream

أنا راعب جداً في شركتكم ، فالعمل في شركة ABC حلم من أحلامي ، ولا أستطيع أن أتخلى عن حلمي.

I really, really want to work in your company It is for this reason that I graduated from my school. I really want to make good use of my studies.

أنا حقاً أريد أن أعمل في شركتكم ولهذا السبب تخرجت في مدرستي أنا حقاً أريد أن أستعيد استعادة جيدة من دراستي

I remain very interested in this position.

ما زلت راعباً جداً في هذه الوظيفة

I'm sure I'll never let you down.

أنا متأكد من أنني لن أخذلك

I believe that I can handle this job well enough. You already know what my background is.

أعتقد أنني أستطيع أن أتولى هذه الوظيفة بشكل جيد ، فأنت تعرف مسبقاً حلميتي وإمكاناتي

I'll call again at 10 on Wednesday morning, February 20, hoping to hear your positive response

سأتصل مرة أخرى في العاشرة يوم الأربعاء صباحاً ، في ٢٠ فبراير ، آملاً أن أسمع إجابتك الإيجابية

I look forward to your reply

أنا متطلع لإجابتك

I hope you give a good prompt response.

أمل أن تُقدّم إجابة مشجعة جيدة

مير هذه الإجابات وفقاً لما كتبها هل هو متكلم أصلي أو غير أصلي م السمات التي قدتلك إلى خيارك ؟ لا تتأمل أسلوب الكتابة فقط ، بل محتوى الإجابات أيضاً ماذا تعتقد أن يكون تأثير الإجابات المختلفة على القارئ ؟

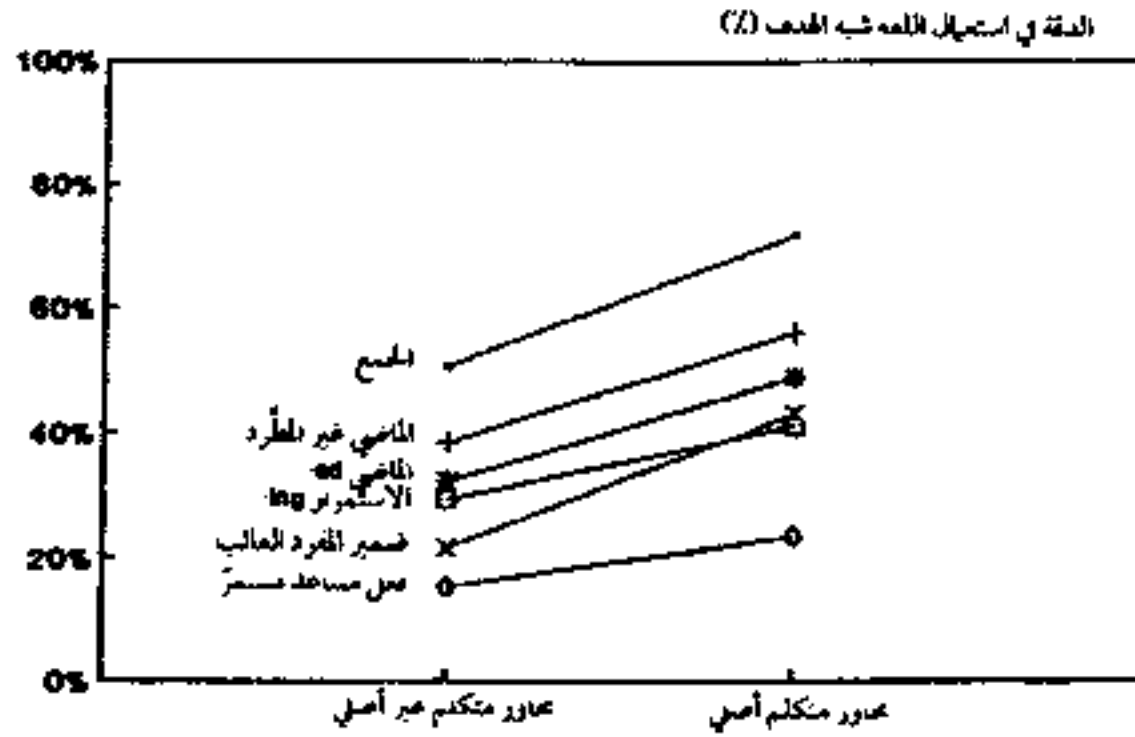
٣- بم تُبنى المستطيلات في الرسوم البيانية في الشكل رقم (١، ٩) في هذا الفصل حول دور البيئة الصوتية في التعلم الصوتي ؟

٤- هناك كثير من أفعال الكلام يمكن أن تُدرّس بصمتها جزءاً من استعمال اللغة الثانية حذ واحداً مما يأتي ثم اجمع معلوماتٍ لغوية من متكلمين باللغة الثانية حول استعمالهم لفعل كلام معين . (الشكوى ، الإهانة ، الشكر ، الاعتذار ، الطلب ، الرفض ، الإطراء ، الاقتراح) ثم تأمل ، عند جمع المعلومات اللغوية ، عوامل مثل الجنس ، والطبقة ، والألفة كيف تؤثر هذه على نتائجك ؟

٥- متابعة للمشكلة ٤ ، اجمع معلومات لغوية رئيسية من متكلمين أصليين (من كلتا اللغتين الأولى والثانية) ، ثم حدّد ، إذا كان ممكناً ، مصدر سلوكهم في أفعال الكلام لدى المتكلمين غير الأصليين

٦ لقد ناقشنا في هذا الفصل أهمية المحاور في تحديد نماذج كلام المتكلمين غير الأصليين تأمل المعلومات اللغوية المقدمة في الشكلين رقمي (٩,١ أو ٩,٢) من دراسة يونغ (١٩٨٦م)، إذ سجل معلومات لغوية من ستة متعلمين للإنجليزية لغة ثانية وقد سجل كل متكلم غير أصلي في مقابلتين منفصلتين واحدة مع محاور إنجليزي وواحدة مع محاور غير أصلي وقد ظهرت تلك الأشكال، المأخوذة من يونغ (١٩٩١م)، في يونغ (١٩٨٦م) أولاً

كيف تفسر هذه المعلومات اللغوية؟ وما النتائج التي يمكن أن نستخلصها مما يتعلق بتأثير المحاور على كلام هؤلاء المتعلمين؟

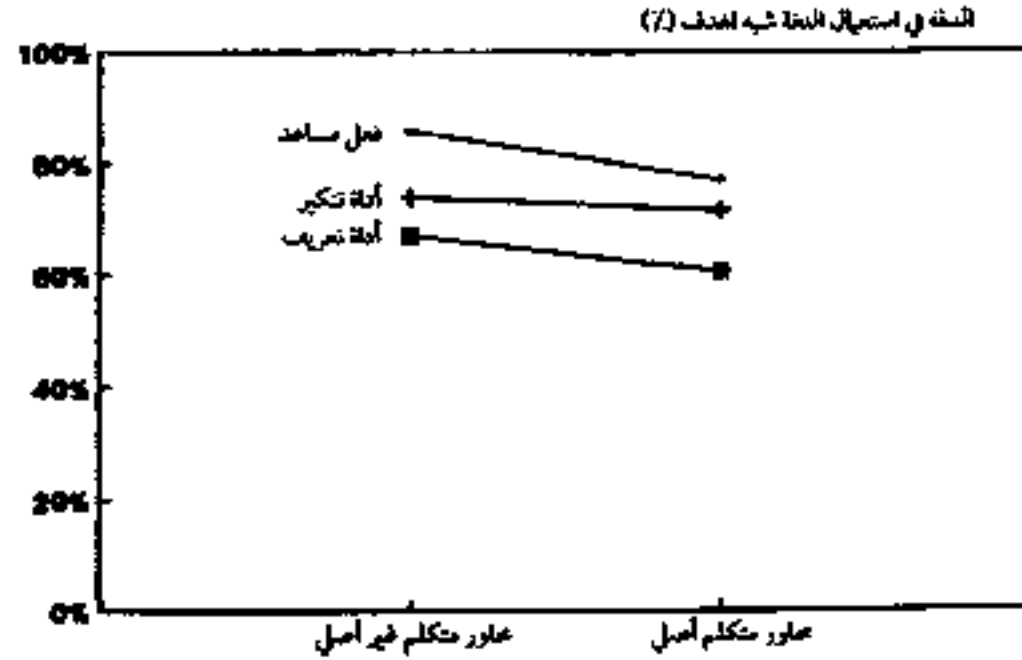


الشكل رقم (٩,١) تأثير المحاور على دقة استعمال لغة الهدف في المورفيمات المقيدة والأفعال المساعدة المستمرة

(المصدر من: Variation in interlanguage morphology. By R. Young, 1991, published by

Peter Lang طبع يادون





الشكل رقم (٢٩) تأثير المحاور على دقة استعمال اللغة الهدف في المورفيمات المقيدة والأفعال المساعدة المستمرة

(المصدر من (Variation in interlanguage morphology. By R. Young, 1991 (published by Peter Lang) طبع بإذن

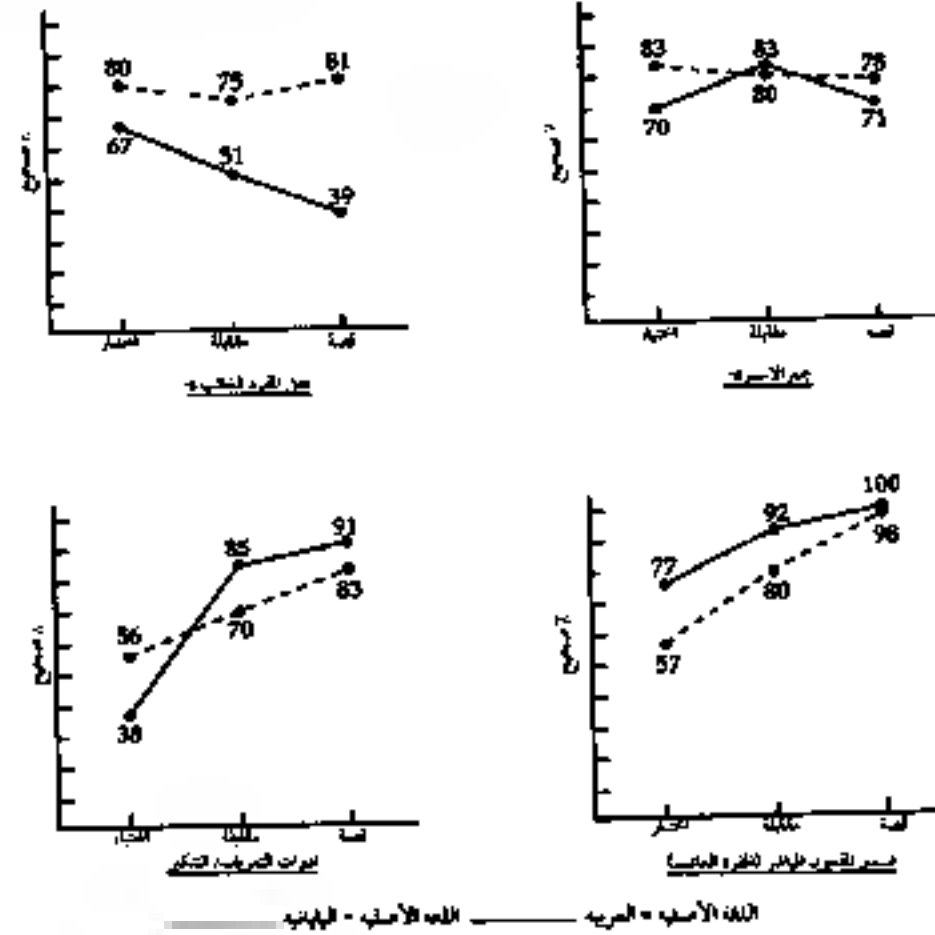
٧- المعلومات اللغوية في الجدول رقم (٩، ١) من طفلة يابانية تتعلم الإنجليزية (هاكوتا، ١٩٧٤م أ) وتظهر المعلومات اللغوية اكتسابها للأسئلة في الإنجليزية ماداً يمكن أن نستخلص من هذه المعلومات اللغوية حول اكتساب هذه الطفلة للأسئلة في الزمن الماضي؟ هل يبدو أن اكتساب الفعل المساعد (did) في الأسئلة هو بمثابة أن يضع كل شيء أو لا يصع أي شيء، أم هل يبدو أن الاكتساب يحدث تدريجياً؟

٨ الرسوم البيانية في الشكل رقم (٩، ٣) هي نتائج لأربع صيغ من اللغة اليابانية من يابانيين وعرب يتعلمون الإنجليزية وقد اختبر كل المتعلمين باستعمال ثلاثة قياسات لاستخلاص المعلومات اللغوية: (أ) اختبار الحكم بالمقولية، و(ب) مقابلة شفهية تركز على حقل دراسة المتعلم، و(ج) رواية شفهية لحوادث ظهرت في فيديو

## الجدول رقم (٩, ١) سياقات تتطلب الفعل المساعد الماضي لانه في صيغة السؤال

| الشهر | صيغ الزمن المضارع   | صيغ الزمن الماضي  |
|-------|---|---|
| ٣     | Why do you do?<br>How do you make?<br>How do you draw that?   |   |
| 4     | What do you do?   | Where did you get that?   |
| 5     | How do you break it?<br>What did you say?<br>What did you say?  | What did she say?   |
| 6     | Do you bought too?<br>Do you bought this too?<br>Do you put it?<br>Do you put it?<br>How do you put it?<br>How do you put it? | What did you do?<br>What did you say?   |
| 7     | How do you do it?   | How did you get it?   |
| 8     | Do you saw these peppermint?<br>Do you saw some star eye?<br>Do you saw some star eye?  | Did you call?<br>Did everybody saw some blue hairs?   |
| 9     |   | Did you see the ghost?<br>Did you know we locked the door when we come to here?   |
| 10    |   | Did you use some blue?<br>Why did you do that?<br>Why did you get this?<br>Why did you go to a hospital?<br>Why did you draw?   |
| ١١    |   | What did you say?<br>What did camel say?<br>Did I made that?<br>Did I make that?<br>Did you see that?<br>Did you see me?<br>Why did you put this?<br>I didn't correct this one, did I?<br>Did you what? |
| 2     |   |   |

أي هذه القياسات الثلاثة، في اعتقادك، تتطلب القدر الأكبر من الانتباه للشكل؟ وأيها تتطلب القدر الأقل منه؟ ولماذا؟  
وبالنظر إلى تقييمك للتقدم من الأكثر اسهاباً للكلام إلى الأقل اسهاباً له، وبإحدى الفرصة التي تقول إن اللغة الهدف يمكن أن تؤثر في اللغات البنية إلى أقصى درجة في تلك النشاطات التي تتطلب القدر الأكبر من الانتباه للشكل، كيف تمثل هذه المعلومات اللغوية هذه القضية؟ هل النتائج متشابهة لكل أشكال اللغة البنية؟ وإذا كان الجواب لا، ما الفروق الموجودة هناك، وكيف تفسر هذه الفروق؟



الشكل رقم (٩,٣) انحراف الأسلوب في أربع صيغ في اللغة البنية لدى مجموعتين من لغات الأصلية في ثلاث أدوات (اللغة الهدف - الإنجليزية).

(المصدر من "Variability in Interlanguage use: A study of style-shifting in morphology and syntax" by E. Tarone, 1985, Language Learning, 35, pp. 373-404. أعدت طباعته يادون by Research Club in Language Learning)

٩. تعكس المعلومات اللغوية في هذه القصيدة طرقاً يعبر فيها المتكلمون الأصليون وغير الأصليين عن الاتفاق والاختلاف (المعلومات اللغوية من بورتير، ١٩٨٣م) يتعامل الجزء ١ مع الاتفاق في وجهات النظر والجزء ٢ مع الاختلاف فيها وكان المتكلمون الأصليون والمتكلمون غير الأصليين يناقشون ثلاث قصص، كلها تتضمن مقدساً يتعلق باختيار الشخصية التي تستحق التوبيخ أكثر من غيرها والشخصية التي ينبغي أن تُنقد، والشخصية التي يجاتها في البحر تمثل العائدة الأكبر

### الجزء ١

| المتكلمون الأصليون  | المتكلمون غير الأصليين   |
|---|--|
| إجابات أولية  | إجابات أولية   |
| That's the same as mine<br>ذلك نفس الشيء مثل أيني<br>Well, that's close<br>حسباً، هذا قريب<br>We're kind of agreed on some of them.<br>نحن نوعاً ما متفقون على بعضها<br>Well, I thought she was pretty bad too, but.<br>حسباً، اعتقدت أنها كانت سيئة أيضاً، لكن   | Well, in the first, third we have the same<br>حسباً في الأولى، والثالثة لدينا نفس الشيء<br>It's agree, no? We're agree<br>هل هذا اتفاق، لا؟ نحن متفقون<br>We are agree<br>نحن متفقون |
| بعد بعض النقاش  | بعد بعض النقاش   |
| I could go along with switching a little bit<br>يمكنني أن أوافقك في تغيير أيني شيئاً ما<br>Well, I'm somewhat convinced by what you say<br>حسباً، أقتنعني كلامك إلى حد ما<br>That is somewhat good idea, I guess, in the extreme case<br>هذه فكرة جيدة إلى حد ما، على ما أظن، في الحانئ لأقصى من القصيدة<br>I think basically you have a somewhat legitimate argument<br>أعتقد أساساً أن لديك رأياً منطقياً إلى حد ما | All right.<br>حسباً<br>I changed my mind.<br>غيرت رأيي<br>It's OK. I think is OK.<br>هذا جيد أعتقد أن هذا جيد<br>Yeah, I change to seven<br>نعم، أعبر لسبعة                          |

في التشابهات / الفروقات بين الطريقة التي يعبر بها المتكلمون الأصليون وغير الأصليين عن الاتفاق في وجهات النظر في هذه الأمثلة

## II الجزء

| المتكلمون الأصليون  | المتكلمون غير الأصليين  |
|---|---|
| (I ranked them-those two the worst.)<br>(لقد رُتبتهم ههنا، لاثنتين الأسوأ)    | No!<br>لا   |
| Really I ranked Abigail and Slug the worst                                    | Well, I disagree with you<br>حسنًا، أختلف معك                                   |
| حما لقد رُتبتُ أبيحال وسميح الأسوأ  | I'm no agree with that<br>أنا لا أتعق معك في ذلك.                               |
| At this point, I was very arbitrary<br>عند هذه النقطة، كنت صارماً جداً        | But that is not important<br>لكن ههنا ليس مهماً                                 |
| But I don't know how it works<br>لكن لا أعرف كيف يعمل                         | Is wrong<br>هذا خطأ   |
| I thought but who would know for sure<br>اعتقدت لكن من كان متأكداً من معوماته | No, no, forget it!<br>لا لا، انس ذلك  |
| Oh! It didn't even enter my head<br>أوه! لم تدخل حتى رأسي                     | I'm not sure about<br>أنا غير متأكد من  |
| I wouldn't necessarily agree with that.<br>لا أتعق بالضرورة مع ذلك            | I didn't really pay attention of that part<br>أن حقاً لم أعر انتباهي لذلك الجزء |
| So I had him kind of towards the end of my list.<br>لذلك وضعته في أسفل قائمتي | Is very difficult<br>هل صعب جداً  |

ما التشابهات / العروق بين المتكلمين الأصليين وغير الأصليين في التعبير عن الاختلاف في وجهات النظر؟ وبالتأمل في كلا الحزبين في هذه القضية، هل تعتقد أن المتكلمين غير الأصليين يظهرون وقحاء؟ إذا كان الأمر كذلك، لماذا؟ وإن لم يكن، فلماذا لا؟

١٠ فيما يلي تصنيف مقترض لاستراتيجيات الاتصال (عُدلت من تارور،

١٩٧٧م)

التصادي (إهمال الرسالة)

إعادة الصياغة

تقريب

إطباب

النقل الواعي

الترجمة الحرفية

تعبير اللغة

صنّف العبارات الآتية (من بياليستوك ، ١٩٩٠م أ، ص ٦٣ - ٦٩) في واحدة من الفئات السابقة وقد أنتجها كلّها طفل إنجليزي يتعلم الفرنسية أذكر المشاكل التي ربما تواجهك في التصنيف ، إذا صادفك أيُّ منها؟ ثمّ قيّم الاستراتيجية المستعملة بما يتعلق بأفكار الإشكالية ، والوعي ، والاتّجاهية التي وُضعت في هذا الفصل

swing

C'est une sorte de, tu peux dire chaise que quand tu "move" Des fois, c'est sur des arbres. It's a kind of, you could say chair for when you move. Sometimes it is in the trees.

ممكنك لقول بها نوع من الكرسي عندما تتحرك وتكون في

بعض الأحباء في الشجر

p aypen

On peut mettre un bebe dedans. y a comme un trou. (You put a baby in it. It is like a hole.)

يمكن أن تضع رضيعاً فيه ، فهو مثل الحفرة

wooden spoon

On l'utilise pour prendre si on mange. [You use it to make if you eat]

تستعمله كي تصنع إذا كنت تأكل

garden hose

Quelque chose qui est sur le mur et y a un fausset avec ça. [Something that is on the wall and there is a tap with a.]

شيء ما على الجدار وهناك لاصق

spatula

Quelque chose que tu utilises souvent pour enlever quelque chose. Something that you use often for picking up something.]

شيء ما تستعمله عادةً لالتقاط شيء ما

garden chair

De fois on le met dehors quand le soleil brille ou sur la plage. [Sometimes you put it outside when the sun shines, or on the beach.]

أحياناً تضعه في الخارج عندما تشرق الشمس ، أو على الشاطئ

|                  |  |
|------------------|--|
| can opener       | C'est un objet que tu tu ouvres des "tins," des boites en metal [It's something that you you open the, tins, the metal boxes ]<br>إنه شيء معدن يفتح الـ ، غلب ، الصناديق المعدنية  |
| can opener       | C'est quand tu as une petite bouteille et il y a une machine et tu veux ouvrir la [It's when you have a little bottle and there is a machine and you can (sic) open it ]<br>إنه مثل أن يكون لديك قارورة وهناك آلة ويمكنك أن تفتحها   |
| Screwdriver      | On utilise pour faire il y a des gris, des rouges Le rouge c'est comme on met les mains au-dessus L'autre part ça peut faire tu mettre les [You use it to make there are some grey and some red. The red is like you put your hands under it The other part is so you can make the ]<br>تستخدمها لفتح بعض رمادي وبعضها أحمر الأحمر مثل أن تصنع يديك تحت الآخر كذلك يمكنك أن تصنع الـ   |
| wagon            | Tu peux mettre des animaux ou des personnes dans et tu le tire [You can put animals or people in it and you pull it ]<br>يمكنك أن تصنع حيوانات أو أشخاصا فيه ثم تسحبه  |
| beater           | C'est pour si on veut "mixer" [It's for if you want to mix ]<br>إنه تُستخدم إذا أردت أن تخلط   |
| wrench           | Quand tu as quelque chose qui est "stuck " Quand on a une bouteille du jus ou quelque chose et puis on veut ouvrir la petite chose qui est sur la bouteille When you have something that is stuck When you have a bottle of juice or something and then you want to open the little thing that is on the bottle ]<br>عندما يكون لديك شيء مسدود وعندما يكون لديك قارورة عصير أو شيء ما، ثم تريد أن تفتح الشيء الصغير الموجود فوق القارورة |
| garden hose      | Quand tu as un jardin et tu veux que le jardin a de l'eau. [When you have a garden and you want the garden to have water ]<br>عندما يكون لديك حديقة وتريد الحديقة أن تحصل على الماء  |
| child's car seat | C'est une chaise pour bébé que tu mets dans la voiture pour tu sois "safe " sauf [It's a chair for a baby that you put in a car to keep you safe ]<br>إنه كرسي لوضع طفلا في السيارة لتبقى آمنا   |
| rubber stamp     | Le part brun regarde comme c'est une tête [The brown part looks like a head ]<br>يسمى الجزء البني مثل الرأس  |

## الفصل العاشر

### المُدخل، والتفاعل، والمُخرج

### INPUT, INTERACTION, AND OUTPUT

هناك اعتمادٌ شائع بأن تعلّم لغة ثانية يتضمّن تعلّم قواعد نحو اللغة الثانية (عالباً في شكل التذكُّر)، بالإضافة إلى تعلّم المفردات والقواعد الصحيحة للطقّ. ويعدّ وضع هذه القوالب قيد الاستعمال في سياق التحوّل امتداداً طبيعياً لاكتساب النحو. وتعرض هذه الطريقة صعباً أن استعمال اللغة لا يختلف في موقف اللغة الأولى عنه في مواقف اللغات الثانية المتعدّدة. فكلّ ما هو مطلوب للتحدث بلغة ثانية بنجاح هو تفعيل الصيغ الصحيحة لتقول الشيء نفسه الذي يقوله المرء في لغته الأصليّة. وسوف نرى في هذا الفصل كيف أن في هذه النظرة مبالغة في تبسيط الأمور (انظر أيضاً الفصل ١). سننظر أولاً إلى طبيعة المدخل لدى متعلّمي اللغة الثانية، ثم نركّز على العلاقة الوثيقة بين استعمال اللغة الثانية (خصوصاً المحادثة) وتعلّم اللغة.

#### (١٠,١) المدخل Input

رأينا في الفصل ٣ أن بواكير المهارات الخاصة بتعلّم اللغة الثانية كانت قائمة على النظرة السلوكيّة، حيث كانت القوة الرئيسيّة المحركة في تعلّم اللغة (عد الأفعال في



الأقل) هي اللغة التي يتعرض لها المتعلمون (المُدخل) ولأن تعلم لغة م، في تلك النظرة، يشمل المحاكاة بصفتها الآلية الرئيسية، كانت اللغة التي تحيط بالمتعلمين ذات أهمية قصوى. ولكن بما أن أيام الطريقات السلوكية قد ولّت وانقضت، تصاعد كذلك الاهتمام بالأبحاث في أهمية المدخل للمتعلم

لقد تحول الاهتمام إلى الآليات الداخلية التي يأتي بها المتعلم (سواء أكان طفلاً أم راشداً) في موقف تعلّم اللغة، مع تركيز الأبحاث على النظرية المطرية وطبيعة النظام المطري وكما ناقشنا هذا في مكارب آخر في هذا الكتاب، فقد كان يُنظر إلى المتعلمين على أنهم مبدعون لأنظمة اللغة، وأن المدخل الذي يتلقونه، في حاله الأبطال في الأقل، قليل الأهمية. فلو احتاج المتعلمون إلى اكتشاف الاحتمالات الممثلة في لغتهم من بين عدد محدود من الاحتمالات، فكان عدد قليل من الأمثلة كافيًا لإظهار الصيغ الملائمة ونتيجة لهذه النظرة، فقد تم تقليص أهمية المدخل إلى أقصى درجة

وفي عام ١٩٦٧م، وضع كوردر غيراً مهماً بين ما سماهما المدخل والحاصل والمُدخل يشير إلى م هو متاح للمتعلم، بينما يشير الحاصل إلى م يحفظه المتعلم في ذاكرته (أو في مصطلح كوردر، "يخفظه المتعلم في ذهنه") فكل من م في موقف تعلّم لغة ثانية أو أجنبية، مَرَّ عوَقَصو كانت فيه اللغة التي يسمحها غير مفهومة على الإطلاق، لدرجة تعذر معها تقسيم نيار الكلام إلى كلمات منفصلة فالرغم من كون هذا مُدخلاً؛ لأنه متاح للمتعلم، إلا أنه لسر حاصل؛ لأنه "يدخل من أدن ويخرج من الأخرى"، بمعنى أنه لم يُدمج في بنية النظام اللغوي الحالي للمتعلم ويبدو أن هذا النوع من المدخل لا يخدم أغراض المتعلم أكثر مما تخدمها لغة لم يسمع بها من قبل وانطلاقاً من هذا المفهوم، يمكن

للمرء أن ينظر إلى المدخل على أنه اللغة (بصيغتها المحكية والمكتوبة) التي يتعرض لها المتعلم

ولكن ما طبيعة المدخل بالنسبة إلى متعلم اللغة؟ لاحظ فيرجسون Ferguson (١٩٧١م)، في دراسة صُممت للبحث في قضايا تسيط اللغة، أنه في اللغة الموجهة نحو القاصرين لغويًا (صغار الأطفال، الساطقين غير الأصليين باللغة)، يُحرري الساطقون الأصليون صيغًا لكلامهم في النطق، والنحو، والمعجم ولقد سُمي الكلام الموجه نحو صغار الأطفال كلام الرُصع (ويعرف الآن بأكثر من مسمى مثل كلام الأم مع طفلها motherese، كلام العربية مع الأطفال caretaker، أو كلام موجه نحو الأطفال child-directed speech) أما الكلام الموجه نحو القاصرين من الساطقين غير الأصليين باللغة فسمّاه محاكاة الأجانب foreigner talk. وقد كان هدفه أن يكتشف التشابه بين هذين النوعين من الكلام وسرّكّر هنا على أمثلة من محاكاة الأجانب مأخوذة من عمل فيرجسون الأصلي (انظر الجدول رقم ١٠، ١)

الجدول رقم (١٠، ١) أمثلة على كلام موجه لتكلمين أصليين ولتكلمين غير أصليين.

| كلام لتكلمين أصليين  | كلام لتكلمين غير أصليين                                       |
|--|---|
| الإسبانية yo veo al soldado<br>أنا أرى جنديًا<br>(DO = علامة المفعول المباشر)<br>العربية يعرف (هو) | mi ver soldado<br>أنا أرى جنديًا<br>يعرف (هو / هي / أن / أنت) |

المصدر: فيرجسون (١٩٧١م)

يمكن أن نرى أن هناك وسائل متنوعة لتحويل الكلام الذي يمكن توقعه عادةً في مواقف يكون فيها المتحاورون من المتكلمين الأصليين فقط. فمثلاً في المثال

الإسباني من الجدول رقم (١٠،١)، تعبر المسد إليه الضمير *vo* إلى المفعول المباشر *mi*، وعُبر عن الفعل الدالّ على المفرد المتكلم *veo* باستعمال الصيغة المصدرية *ver*، كما حُدفت علامة المفعول المباشر *al* أما في المثال العربيّ، فقد استعملت الصيغة التي تعبر عن الضمير المفرد العائب في العربية العصحى للدلالة على كلّ الأشخاص

أم الجدول رقم (١٠،٢) فيقدّم أمثلة من الإنجليزية، كما يقدم الجدول رقم (١٠،٣)، المقتبس من هاتش (١٩٨٣م)، قائمة جريئة لخصائص محاكاة الأجاب ويظهر تعديل محاكاة الأجاب، عموماً، عاّج كلاميّة لا يمكن أن تُستعمل عادةً في حوارات مع المتكلمين الأصليين. وتشابه محاكاة الأجاب في سمات مشتركة مع كلام المربيّة، وهي اللغة التي تُوجّه إلى صغار الأطفال ومن أهم السمات البارزة التي تتسمّها محاكاة الأجاب ببطء الكلام، وارتفاع الصوت، وفترات الصمت الطويلة، والمردات البسيطة (مثل: قلة المصطلحات، وكلمات كثيرة التكرار)، والإعادة والإتقان، وقلة استعمال العامّة وتحد في الجدول رقم (١٠،٤) أمثلة إصاقيّة، أحدث من تعليمات مدرّسة روضة أطفال لتلاميذها وفي هذه الأمثلة ندرج من كلام موجه للمتكلمين الأصليين إلى كلام موجه لمتكلمين غير مهرة باللغة الثانية وتعُدّل المدرّسة كلامها وفقاً لمهاره تلاميذها

الجدول رقم (١٠،٢) أمثلة على محاكاة الأجاب

| محاكاة الأجاب                      | كلام المتكلم الأصلي            |
|------------------------------------|--------------------------------|
| Do you want to go?<br>No, I cannot | D' yu wanna go?<br>No, I cant' |

## المجلد (رقم ١٠، ٣) خلاصة لسمات محاكاة الأحاب

معدل يعني = مطلق أو صبح

الأصوات الانمحارية في الآخر تصح حكاكية

صوامت قليلة مقفصة

تقبصات قليلة

توقصات أطول

المفردات

معدرات عالية التكرار

أقل عامة

عبارات اصطلاحية أقل

صمائر أقل

التمريضات

موسومة بوصوح (مثلاً هذا يعني س)

معلومات عن السمات الدلالية (مثلاً الكائناتية نعي عادة الكنيسة ، ذلك سقفاً عالٍ جداً)

لمعلومات الساقية (مثلاً إذا ذهب بوظيفة في مصنع ، فإنهم يتحدثون عن مقيم في الرواتب)

إيماءات وصور

التركيب

جمل قصير وبسيطة

عمل الموضوعات إلى مقدمة الجملة

إعادة وإعادة الجملة

المعلومات الجديدة في نهاية الجملة

يعيد / يعيد المتكلم الأصلي جمل المتعلمين عبر الصحيحة محوياً

يبدأ المتكلم الأصلي الفرع في جمل المتعلمين عبر التامة

الخطاب .

يعطي المتكلم الأصلي جواباً من خلال سؤال

يسمع المتكلم الأصلي الأسئلة الإثباتية tag questions

يعرض المتكلم الأصلي تصحيحاً

المصدر مقتبس من هاش (١٩٨٣م)

الجدول رقم (١٠،٤) تطور محاكاة الأصوات

لعصبي من المتكلمين الأصليين في روضة أطفال  
 These are babysitters taking care of babies. Draw a line from Q to q. From S to s and then trace  
 هذه مربات يرعى الرضيع ارسم خطاً من Q إلى q من S إلى s ثم اسحب  
 لتكلم أصلي واحد  
 Now, Johnny you have to make a great big pointed hat  
 الآن حومي، يجب أن تصنع قنعة مبنة كبيرة وعظيمة  
 لمستوى متوسط من المتكلمين بالأوردية.  
 Now her hat is big. Pointed  
 الآن قبعها كبيرة مبنة  
 لمستوى متوسط من المتكلمين بالعربية  
 See hat? Hat is big. Big and tall  
 انظر القنعة؟ القنعة كبيرة كبيرة وطويلة  
 لمستوى مبتدئ من المتكلمين باليابانية  
 Big, big, big hat  
 قنعة كبيرة، كبيرة، كبيرة  
 لمستوى مبتدئ من المتكلمين بالكورية  
 Baby sitter Baby  
 رضيع مربية رضيع

المصدر: مقتبس من كليجس Kleffgen (١٩٨٥م)

وسمات محاكاة الأجانب لست واضحة دائماً انظر إلى الحمل (١٠،١ و ١٠،٢)  
 التي أخذت من استنارة حول الطعام والمجاعة أجراها متكلمون غير أصليين عبر الهاتف  
 (جاس و. ورويس، ١٩٨٥م، ص ٤٨).

(١٠،١) متكلم غير أصلي كيف غيّر زيادة أسعار الطعام عاداتك الغذائية؟  
 متكلم أصلي. حسناً، لا تأكل لحم البقر مثلك ك فعل  
 سابقاً تأكل دجاجاً أكثر، وآه، لحم خنزير،  
 وآه، سمكاً، أشياء مثل هذه

متكلم غير أصلي اعذرني؟

متكلم أصلي: لا تأكل لحم البقر مثلما كنا فعل سابقاً تأكل

دجاجاً أكثر وأه، أه لحم خنزير وسمكاً لا

نأكل لحم البقر كثيراً جداً لا تناول ستيك كما

كنا فعل سابقاً

(١٠،٢) متكلم غير أصلي - لقد ظهر مؤخراً كلام كثير عن المواد المصفاة

والحفاظة في الطعام كيف عيّرت هذه عاداتك

العدائية؟

متكلم أصلي أحاول أن أبقى بعيداً عن أحماص التريت

متكلم غير أصلي - اعذرني؟

متكلم أصلي: أه، من أحماص التريت، في أه مثل لحوم العداء

وهذه الأشياء لا أكل تلك

ففي هذين المثالين إشارة بسيطة للكلام المعدل في الإجابات المدنيه لأسئلة

المتكلمين غير الأصليين، وهذا ربما بسبب أن الأسئلة كانت مكتوبة وتكرر التدريب

عليها وبالرغم من وضوح أجبيّة المتصلين (إسباني في المثال الأول وعربي في المثال

الثاني)، إلا أن سلاسة الكلام كانت واضحة، وعلى كل حال، حالما يقول المتكلم

غير الأصلي اعذرني، يكتشف المتكلم الأصلي في كل الأمثلة المشابهة الصعوبة

الموجودة في الحوار فيجري بعض التعديلات ولم يكن التعديل، في هذه الحال،

تركيبياً أو صوتياً، كما يوقع المرء تقليدياً مع محاكاة الأجاس، بل إن المتكلم

الأصلي أعاد صياغة الجملة، وكرر وطور في الإجابات، حيث كانت طريقته أنه

كلما أعطى معلومات أكثر، حصل المتكلم غير الأصلي على وقتٍ لهم أسهل

وتنظر هناك طرقاً أخرى لتعديل الكلام. فمن البيانات اللغوية نفسها يأتي هذان

المثالان

(١٠,٣) المتكلم غير الأصلي: كيف عثرت أسعار الطعام عاداتك الغذائية؟

المتكلم الأصلي: حسناً، لا أعتقد أنها غيرتها أحاول أن أوفق

المتكلم غير الأصلي: اعذري؟

المتكلم الأصلي: لا أعتقد أنها عثرت عاداتي الغذائية

فالمكلم الأصلي في (١٠,٣) حدد المفعول به الاسم بشكل كامل حين أظهر

المتكلم غير الأصلي أنه لم يفهمه

أما في (١٠,٤)، فالمعلومات النحوية الغامضة أصبحت أكثر وضوحاً بإضافة

الفاعل والفعل المساعد

(١٠,٤) المتكلم غير الأصلي: كيف عثرت أسعار الطعام عاداتك الغذائية؟

المتكلم الأصلي: أوه، مع ارتفاع الأسعار حفصنا شراء الأشياء

الأكثر علاء. اتجه إلى الطعام الأرخص

[=GONE to cheaper foods]

المتكلم غير الأصلي: اعذري؟

المتكلم الأصلي: لقد انجھنا إلى الطعام الأرخص

[=WE'VE GONE to cheaper food]

وعند النظر إلى الصورة المركبة من هذه البيانات اللغوية، يجد المرء أن تعديل

كلام أحدهما عندما يحاطب متكلمين غير أصليين هو أمر متعب، ويحدث متراماً مع

إعادة تقييم المتكلمين الأصليين قدرة المتكلمين غير الأصليين اللغوية خلال مدة التبادل

الحواري. بمعنى أن المرء ربما يشترك في حوار مفترضاً إما طلاقة في الحوار في جاسر

واحد، أو نقص في الطلاقة الحوارية في الجانب الآخر ولكن مع استمرار الحوار، يريد

احتمال إعادة تقييم المرء للقدرة اللغوية، أو لمهارة اللغوية الخاصة بالمتكلم غير

الأصلي، مما يتيح عالماً تعبيراً في مدمج الكلام خلال الحوار

ولكن ما وظائف محاكاة الأجانب عما يتعلق بتعلم اللغة؟ يستطيع المرء أن يدعي، عمومًا، أن متعلم اللغة الثانية سوف يكون أكثر قدرة على الفهم بسماعه كلاماً عذلاً ويُسط بال طرق التي وصفاها للتو. فمن المعروف أنه لا يمكن أن يحدث تعلم دون فهم اللغة. ومع ذلك فليس كل أنواع محاكاة الأجانب تُتدع بشكل متساوٍ. ففي مراجعة للدراسات السابقة، أظهر باركر Parker وشودرون (١٩٨٧م) أن التبسيط الناتج من تطوير الخطابات أو تعديل في السية الحوارية، أكثر اختمالاً في المساعدة في الاستيعاب من التبسيط الذي يتح عند المستوى الدعوي (أي محاكاة الأجانب).

#### (١٠،٢) الاستيعاب Comprehension

إن من أهم العوامل في نجاح أي حوار هو القدرة على أن تفهم الآخر، وبمهمك الآخر في الوقت نفسه. وبعد نقص القدرة على الاستيعاب سمة من سمات الحوارات الكثيرة التي يدخل فيها المتكلمون غير الأصليين. ولكن ما العوامل التي تحدد المفهومية comprehensibility؟

إن أول منطقة يسمي أن تهتم بها، في نقاش حول الاستيعاب، هو قدرة المتكلم الأصلي على فهم نطق المتكلم غير الأصلي. وواضح أن هذا، على كل حال، ليس العامل الوحيد، وقدرة المتكلم غير الأصلي على استعمال اللغة الثانية بحوث هو عامل آخر أيضاً. وفي الحقيقة في دراسة استعملت تجربة الأداء المقرر<sup>(١)</sup> matched guise format، طُلب من مستمعين من المتكلمين الأصليين أن يحكموا على

(١) في تجربة الأداء المقرر، يُطلب من متكلم نفسه أن يُحَل عيَتين مختلفتين من الجنس أو القطع ثم يُطلب من المستمعين أن يحددوا سمات المتكلمين وفقاً لتغيراته المحتملة، تنوع اعتماداً على العرص من الدراسة المقرر.



جمل قراها متكلمون غير أصليين (كل واحد من ١٤ متكلماً غير أصلي قراً روجاً واحداً من الحمل، ثم خلطت كلها عشوائياً) وقد توعت الحمل بين نحوية وغير نحوية، فكانت إحدى السح نحوية والأخرى غير نحوية وينبغي أن تأخذ في الحسبان أن كل متكلم قراً كلتا السحتين، مما يعني أن النطق ظل ثابتاً. وفيما يلي أمثلة من الأزواج النحوية وغير النحوية في (١٠،٥) (من جاس وفارونيس، ١٩٨٢م، ص ١٣٥).

It is unusual for him to have a new car - نحوية (١٠،٥)

ليس من العادي أن يحصل على سيارة جديدة

غير نحوية: He is unusual to have a new car

هو ليس عادياً أن يحصل على سيارة جديدة

He always spends his holidays at home - نحوية:

هو دائماً يقضي إجازته في المنزل

غير نحوية: He does spend his holidays always at home

هو بالفعل يقضي إجازته دائماً في المنزل

وعندما طُلب من المتكلمين الأصليين أن يحكموا على نطق المتكلمين غير الأصليين على قياس من طرفين (جيد وغير جيد)، حكم معظمهم على نطق المتكلمين غير الأصليين عند نطق الحمل النحوية بأنه نطق جيد، وعلى نطقهم للحمل غير النحوية بأنه نطق سيئ وبالرغم من أن للنحوية تأثيراً على معظم الإجابات، إلا أن هناك بعض المتكلمين لم تكن للنحوية تأثير كبير في حكم المتكلمين الأصليين عليهم وهؤلاء هم المتكلمون الذين كانت الأحكام عليهم، بمقياس مستقل، إما نطق جيد جداً أو سيئ جداً، أي في طرفي المقياس وبالتالي فهم كلام متكلم غير أصلي يعتمد في الأقل على النحوية في كلامه، بالإضافة إلى النطق كذلك

وهناك عامل إصافي يحدد المفهومية هو قدرة المتكلمين غير الأصليين على أن يستعملوا سياق اللغة، وذلك باستعمال المفردات المناسبة وأدوات الربط، ولكي تمثل على هذا، سنعيد إنتاج رسالة كتبها متكلم غير أصلي إلى متكلم أصلي (أحد مؤلمي هذا الكتاب) وكما يمكن أن نرى، فهذه الرسالة، في أفصل تقدير، صعبة على الفهم وكون الرسالة مكتوبة، فإن النطق ليس عاملاً في هذه الصعوبة وما يشير الاهتمام هنا خصوصاً أن الحمل في معظمها قد صيغت بشكل جيد تركيبياً ومع ذلك فالرسالة، في مجملها، غير واضحة وقد كتبت الرسالة مدنياً استجابة لإعلان من معهد المرسل إليه المحلي

Dear

I'm very glad to receive your good request about expending for language. I looked it hardly and found that late

I want to obtain publications which will help me to finish my formation in English or technological knowledge.

Many times I wrote over without best answer was obtained. With that discriminate area, I have disjointed several forms.

So, I ask a place to follow research learning, or, your useful publications

I prefer to change my present job, so, all you'll do must be wellcome

I'm interesting in world food program, or, in a field where research, campaigns are useful.

Thanks.

تظهر المقرة الأولى مثيرة في أنها صحيحة نحويًا، ولكنها شاذة دلاليًا، ولكن ما الذي يجعلها شاذة دلاليًا؟ إن اختيار عناصر المفردات، خصوصاً *expending language*، يجعل من المقرة صعبة على الفهم فيبدو، إذن، أن اختيار المفردات الصحيحة أكثر أهمية في تحديد المعنى من النحو الصحيح

وتدعم المقرة الثالثة أهمية المفردات وثانوية النحو فهي الحملة الأولى. *Many times I wrote over without best answer was obtained* بالرغم من أن العبارة الثانية صعبة نحويًا، إلا أنه ليس من الصعب أن نفهم أن الكاتب عني *without receiving* *a good answer* أما في الحملة الثانية: *With that discriminate area, I have disjointed several forms* والجملة قد صيغت صياغة صحيحة نحويًا، لكن المفردات غير مناسبة

(خاصةً *discriminate* و *disjointed*)، وسبرر أهمية المبردات المناسبة بوصوح عدم محاول أن تربط المعنى بالجملة عموماً.

يمكن أن ستتج من هذه الدراسات أنه عدم تفسير أقوال المتكلم غير الأصلي، يكون النحو أقل أهمية من النطق والمبردات<sup>(٢)</sup> ولذا أن سأل، بافتراض أن هذه النتائج صحيحة، عن السبب؟ ويكمن تفسير هذا الوضع في المدى المتاح من الاختيارات وعدد الاحتمالات النحوية (أو قوايين النحو) في اللغة محدود، بينما عدد عناصر المبردات أو النطق المحتمل أوسع كثيراً. معنى إذا فشل المتعلم أن يحقق التطابق، أو وضع بعض العناصر في ترتيب خاطئ، فإن هناك احتمالاً أكبر أن يعتمد المتكلم الأصلي على معرفته النحوية ليستخلص ما يريد المتعلم أن يقوله. ولكن إذا استعمل المتعلم عناصر مبردات غير مناسبة أو غير موجود، فربما تحدث مشكلة لدى المتكلم الأصلي عندئذ في الاستيعاب والفهم، حيث يصبح تلقي الرسالة اللغوية صعباً عليه.

وتتمثل المنطقة الثانية المهمة في نقاشنا حول الاستيعاب في قدرة المتكلم غير الأصلي على الفهم وتظهر الإشارات الدالة على الفهم في أي حوار بعدة طرق، يمثل الأكثر شيوعاً من بينها ما تسمى الإشارات الراححة *backchannel cues* فهناك عموماً رسالات فعلية، مثل أه، هه أو أيوا، التي تُقال خلال الوقت الذي يتكلم فيه الشخص الآخر<sup>(٣)</sup> ويمكر لهر الرأس، عندما يحدث الحوار وجهاً لوجه مقابل أن يحدث عبر الهاتف، أن يؤدي الوظيفة نفسها ولهم أهمية الإشارات الراححة في

(٢) ينبغي أن يؤخذ هذا الاستنتاج بحذر، إذ لم تُجر إلا دراسات قليلة حول هذه القضية حتى اليوم إلا أن هذا الاستنتاج مهم في ضوء ما يُمارس عند تدريس اللغة، حيث يركز الاهتمام على التعلمات النحوية في سبيل عميق المفهومية في تعلم اللغة.

(٣) يُنظر إلى هذه غالباً في التحليل الحواري على أنها محركات وظيقتها أن بقي الحوار مستمراً وتكون هذه لأقوال غالباً عامة، كما أشار إلى ذلك فاروس وجاس (١٩٨٥م ب) في معاشهم لـ المحركات الحوارية. فليس من الممكن أن تحدث دائماً إذا ما كانت وظيقتها أن بقي الحوار مستمراً أو أن تدل على الفهم.

الحوار، انظر إلى حوار هاتفي تتكلم فيه مع شخص ما لا يعطيك إشارة متكررة تدل على أنه يستمع إليك أي انظر إلى حوار يكون فيه هدوء ثم عند الطرف الآخر، إذ لن يطول الوقت حتى تبدأ بالتساؤل إذا ما كان هناك أحد ما على الطرف الآخر من الهاتف أما المتكلمون غير الأصليين باللغة فيتعلمون بسرعة كيف يعطون إشارات راجعة مناسبة دور أن يكون لديهم القدرة المتصلة على فهم الحوار حقيقة

سنرى في الحوار الآتي (من فارويس وجاس، ١٩٨٥م أ، ص ص ٣٣٢

٣٣٣) كيف أن مساهمة المتكلم غير الأصلي الرئيسية في هذا الحوار هي الاستعداد المسبق بالإشارات الراجعة وسرى كيف أن المتكلم غير الأصلي، طوال هذا الحوار، لم يستوعب كثيراً ما يقوله المتكلم الأصلي، لكنه يستعمل الإشارات الراجعة طريقة يُقي بها الحوار مستمراً ففي هذا الحوار، يتصل متكلم أصلي بالإسبانية يتعلم الإنجليزية في الولايات المتحدة، بمحلّ ليسأل عن سعر جهاز تلفاز ولكنه لم يكتشف أنه عندما بحث عن رقم الهاتف في دليل الهاتف، أخرج أرقاماً لمخلات تصليح التلفاز وفيما يلي نسخة كتابية لذلك الحوار الهاتفي

(١٠،٦) المتكلم غير الأصلي المتكلم الأصلي

١ أهلاً

٢- أهلاً هل يمكن أن تحرري عن السعر

والحجم لتلفاز سيلفانيا الملون؟

٣- اعدري

٤- هل يمكن أن تحرري عن سعر وحجم

تلفاز سيلفانيا الملون؟

خطه صمب

٥- ماذا تريد؟ خدمة هاتفية؟

٦- أه ١٧ إش هاه؟

٧ ماذا أردت خدمة هاتمية؟ أو كم  
يكلّف تصليح تلعار؟

٨ أيوا تلعار ملوژ

٩-١٧ إنشأ

١٠ حساً

هلوو

١١ هل هو محمول؟

١٢ أه هاه

١٣ ما عرصه؟ وما اسم ماركة التلعار؟

١٤ أه سوبي أرجوك

١٥- نحن لا نعمل على سوبي

١٦ أو سيلفانيا

١٧ سيلفانيا؟

١٩- أوه، سيلفانيا حساً ذلك صمغ  
أمريكي

١٨ أه هاه

٢٠- حساً

٢١ حساً التلغارات المحمولة يجب أن  
تُحصرها

٢٢- هم هم

٢٣ وليس هناك طريقة لأحرك كم  
يكلّف حتى يفحصه هو

٢٤- هم هم

٢٥ ويجب أن تدفع \$١٢,٥٠ تأميناً

٢٦ حساً

٢٧ وإذا كان يستطيع إصلاحه فهو  
يتطلب أجره عمل وإذا كان لا يستطيع  
فسيحسب بال ١٢,٥٠\$ تعويضاً عن وقته  
وجهد

٢٨ هم هم

٢٩ كم عمر التلفاز؟ هل تعرف  
بالتحديد؟

٣٠ ١٩ إيشاً

٣١ كم عمر التلفاز؟ هل هو قديم جداً  
أم أن عمره ستان فقط؟

٣٢ أو،، بص، بص

٣٣ الشيء الوحيد الذي تستطيع أن  
تفعده هو أن تحصره هنا وتجعله ينظر فيه  
ثم تنطلق من هنا

٣٤ تلفاز جديد أرجوك

٣٥ أو، تريد أن تعرف

هههه

كم ثمن التلفاز الجديد؟

٣٦- أيوا أريد أن أشتري تلفازاً واحداً.

٣٧- هل تريد أن تشتري واحداً؟

٣٨ أيوا

٣٩ هل هو سيلعانيا؟

٤٠ - سيلفانيا تلغار مدون

٤١ - حسناً، تعرف أنه حتى، حتى لو أب  
بيعه، فلا يعطيهما أكثر من ٢٥\$ وعندما  
بصلحها وبيعهما، فلا يستطيع أن يأخذ  
أكثر من

٤٢ هم هم

٤٣ ١٠٠\$ لا إم وقت نحن نصع وقت  
وأجراء فيها

٤٤ هل هو ١٧ إشأ؟

٤٥ حسناً، أب لا . الشيء الوحيد  
الذي أستطيع أن أخبرك أن تصعه هو  
أنه يجب عليك أن تأتي إلى المتجر أب  
على تحويل في المنزل المتحرر مقفل  
هدوء

٤٦ ١٩ إشأ؟ ليس لديك؟

٤٧ - هل لديها ١٩ إشأ؟

٤٨ أيو

٤٩ لا، لدي ١٧ إشأ جديد آر سي إي

٥٠ حسناً شكراً. سلام

٥١ سلام

لو نظرنا إلى كلام المتكلم غير الأصلي فقط، فمن الواضح أنه مليء بإشارات  
مثل أيوا، أه هاه، مهمة ومهمات، وحسناً ومع ذلك فمن الواضح من الكتابة

أن المتكلم غير الأصلي لم يكتشف أبداً أن المتكلم الأصلي كان يتكلم حول تصلح التلماز ومن المحتمل أن استعمال المتكلم غير الأصلي لعدد كبير من الإشارات المراجعة المناسبة في مكانها هو ما جعل المتكلم الأصلي يستمر في الحوار (انظر هوكر Hawkins، ١٩٨٥م، لمناقش أطول حول دور إشارات الاستيعاب الظاهر، والاستيعاب الحقيقي)

وكلما كان المتكلم الأصلي متأقلم مع كلام المتكلم غير الأصلي، إما من خلال الاتصال الفردي أو من خلال الخلفية المعوية، كان من الأسهل أن يفهم المتكلم الأصلي ذلك الكلام فقد وجد في دراسته موضوعها التأقلم مع كلام المتكلم غير الأصلي (جاس وفرويس، ١٩٨٤م)، أنه كلما حصل المتكلمون الأصليون على خبرة أكثر في الاستماع إلى كلام المتكلمين غير الأصليين، فهم فهم أكثر ويبدو أن الاستيعاب خصوصاً، يمكن أن يُسهل عن طريق عوامل ثلاثة (أ) التأقلم مع متكلم غير أصلي معين، و(ب) التأقلم مع الكلام غير الأصلي عموماً، و(ج) التأقلم مع موضوع الخطاب. فالتأقلم مع متكلم غير أصلي معين سوف يُتيح سهولة في الاستيعاب، وهذا يشبه ما يحدث مع كلام الأطفال، حيث إن الحال العالٍ أن الأطفال الصغار يفهمهم مربوهم فقط والخبرة العامة في الحوارات مع المتكلمين غير الأصليين تسهل كذلك الاستيعاب فمدرس الإنجليزية للمتكلمين غير الأصليين، مثلاً، أكثر احتمالاً أن يفهم متكلمين غير أصليين آخرين من شخص ما ليس لديه تفاعل، أو لديه تفاعل بسيط، مع متكلمين غير أصليين وأخيراً، إذا كان موضوع الخطاب مألوفاً، فإنه من المحتمل أن قدرة المتكلم الأصلي سوف تساعد على الاستيعاب عن طريق المعرفة المسبقة عندما لا تكون كلمات المرد مفهومة. مثلاً، وأنت الآن حسن المعرفة بالدراسات السابقة في اكتساب اللغة الثانية، إذا نطق متكلم غير أصلي الجملة (١٠،٧) في الأسفل، فمن المحتمل أنك سوف تسد القصر في الكلمات التي لم تفهمها عن طريق ما تعرف عن اكتساب اللغة الثانية فقط



(١٠,٧) اللغة البسيطة هي ما ينتجه \_\_\_\_\_ غير أصح \_\_\_\_\_ من اللغة عندما يتعلم

لغة ثانية

ولكن لماذا تحدث هذه النتائج؟ يُحضر المستمعون معهم إلى مهمة الاستماع مجموعة من المعتقدات حول العالم وتسمح هذه المعتقدات بتفسير سهل للأقوال التي لها صلة واضحة بسباق العالم الواقعي. وبالتالي فجميلٌ مثل بالرعيم من أنه درس باجتهاد، إلا أنه لم يعمل جيداً في المدرسة، قابلةٌ للفهم بسهولة؛ لأنها تناسب توقّعات في العالم الحقيقي ولكن جملةً أخرى مثل الكرسي جليست على الكلب، في الجانب الآخر، تبدو أكثر صعوبةً على الفهم (خاصةً عندما يقولها شخصٌ ذو لهجة غير أصلية)؛ لأن علاقاتها الخطيئة، التي يمكن أن تستند إليها المعلومات الواردة في تلك الجملة، قليلة، مما يعني أنه ليس لدينا سياق مناسب للحطّط ويؤيد هذا ما قرّره لايف وفانشل Fanshel، (١٩٧٧م، ص ٨٢) (اعتماداً على حوارات متكلمين أصليين) من أن معظم المعلومات المطلوبة لتفسير الأفعال موجودة مسبقاً في بنية المعرفة المشتركة وليس في الأقوال نفسها. وبناءً على ذلك، فهي الموقف الذي يتعلّق بالتكلمين غير الأصليين، يمكن أن تشير المعرفة المشتركة، ليس إلى معرفة العالم الحقيقي الواقعية فقط، بل أيضاً إلى المعرفة اللغوية، مثل النطق، والنحو، والمفردات

لقد رأينا أن المشاكل بين متكلم أصلي وآخر غير أصلي يمكن أن تحدث لعدم من الأسباب، تتراوح من نطق المتكلم غير الأصلي إلى فشل المتكلم الأصلي في قراءة الإشارات الراجعة ولكن في كثيرٍ من الأمثلة عندما يكون هناك نقصٌ في الفهم بين المتكلمين، فإن استيعاب الحوار تتوقّف للاستفسار عن غير المفهوم منه ولكني منهم هذه الفكرة بشكلٍ أفضل، وبهم اختلافها عما يحدث في كلام المتكلمين الأصليين، سطر الآن إلى طبيعة حوار المتكلمين الأصليين.

ومن المصق عليه أنه في معظم الحوارات يتطور الخطاب في شكل أفقي. وعندما يتشارك المتحاورون في خلفية مشتركة (اجتماعية/ثقافية/لعوية)، فإن أدوارهم في الحديث تنابع بسهولة، حيث يجيب كل متكلم عما قاله المتكلم السابق، محتفظاً في الوقت نفسه بمهمه الخاص بتوجيه الخطاب. بمعنى آخر، يحدث لدى المشاركين في حوار ما، مع وجود الأصوات العالية، والغفلة، وغيرها، تفهم لا قبل تواتر، ولما كان في الية أن يُقال، ولكيمية توارن مداخلتهم في الحوار مع المداخلات السابقة (سواءً مهم أم من الآخرين) ويوضح المثال الآتي حواراً تقديدياً بين متكلمين أصليين (نس، ١٩٨٦م، ص ١١٩)

(١٠،٨) السياق: يصنع مايك مرققة لب، يذوقه، ثم يقطب وجهه

كين: أليست جيدة؟

مايك: لا أعرف كيف تصنع مرققة لب

كين: حساً، إذا لم تحبها، فارمها بعيداً

مايك: غير مهم

كين: ما هو غير المهم؟ إنه قليل من اللبن فقط

مايك: إنك تعمل مشكلة كبيرة من لا شيء

كين: أنت من يعمل هذا

فكل شخص في المثال السابق يأخذ دوره الحوارية وهو مستوعب لما سبقه من كلام فكل من كين ومايك يعرفان أنهم يتكلمان عن مرققة اللبن، وأن ملاحظاتهم تشير أولاً إلى طعمه، وثانياً إلى إذا ما كان ينبغي الاحتفاظ به أم لا. ولو أن مايك لم يجب عن سؤال كين الأول بذكر مرققة اللبن، وذكر مسرحية شاهدها من قبل، فربما سيستقبل كين هذا على أنه خارج عن المألوف. وليس هذا للاعتقاد بأن كل إجراء حوار المتكلمين الأصليين محورية، أو كاملة، لكن لتؤكد على أن من الطبيعي للمشاركين أن يكونوا منتهين إلى موقع مشاركتهم بالنسبة للحوار الحاصل

أم عندما لا تكون هناك خلفية مشتركة في الخطاب، أو عندما تكون هناك "قدرة ناقصة" متفق عليها (أي: معرفة غير كاملة باللغة المحكية، أو نقص في المعرفة بالموضوع)، فإن استجابة الحوار ستعترض بكثير من المقاطعات، كما في المثال الآتي من جاس وفاروسس، ١٩٨٥م، ص ٤١.

(١٠.٩) المتكلم غير الأصلي لقد كان هناك كثير من الكلام حول المواد المصافة والمواد الحافظة في الطعام كيف

المتكلم الأصلي: كثير، كثير من الكلام حول ماذا؟

المتكلم غير الأصلي: أوه، هالك كثير من الكلام مؤخراً حول المواد المصافة والحافظة في الطعام

المتكلم الأصلي: الآن دقيقة فقط أستطيع أن أسمعك كل شيء إلا الكلمات المهمة أنت تقول هناك كثير من الكلام مؤخراً حول ماذا [غير مسجل]

المتكلم غير الأصلي: المصافة، المصافة، والحافظة، في الطعام—

المتكلم الأصلي: هل يمكن أن تهجئي لي واحدة من تلك الكلمات، رجاء؟

المتكلم غير الأصلي: م ص ا ف ة

المتكلم الأصلي: دقيقة فقط هذا عريب بالنسبة لي

المتكلم غير الأصلي: ه ه

المتكلم الأصلي: أه—

المتكلم غير الأصلي: والكلمة الأخرى هي ح ا ف ط ة

المتكلم الأصلي: أوه، يحافظ

المتكلم غير الأصلي: حافظة ومصافة

المتكلم الأصلي: \_\_ حافظة، نعم، حساً. وما كانت تلك

ما كانت تلك الكلمة الأولى التي لم أفهمها؟

المتكلم غير الأصلي حساً مصر

المتكلم الأصلي: \_\_ مصافة؟

المتكلم غير الأصلي: حساً

المتكلم الأصلي المصافة والحافظة

المتكلم غير الأصلي: نعم

المتكلم الأصلي: أووه حساً

### (١٠,٣) التفاعل Interaction

عندما تنقطع استجابة الحوار، كما في (١٠,٩)، يعوَّض المشاركون عادةً عن ذلك بالسؤال عن حملٍ محدَّدة (أنت تقول هناك كثير من الكلام حول ذلك؟) و/أو بإعادة طلب مساعدة حوارية (هل يمكن أن تُهَجِّئ لي واحدة من تلك الكلمات؟) بمعنى أنهم يتناقشون حول ما لم يكن مفهومًا ويسمح النقاش من هذا النوع للمشاركين أن يحافظوا على أقدام متساوية في الحوار. كما يسمح النقاش المشاركون وسائل تعيهم في الرد بشكل مناسب عن كلام بعضهم بعضاً، وفي الحصول مرةً أخرى على مواقعهم في الحوار فيما إذا "ترلق" أحدهما أو كلاهما

وتمت الإشارة سابقاً إلى نقاش المعنى، الذي يشير إلى تلك الأمثلة في الحوار عندما يحتاج المشاركون أن يقطعوا سببية الحوار لكي يتسنى لكلا الحائزين أن يفهم عمُّ يدور الحوار، كما في المثال (١٠,١٠) فهي الحوارات التي يدخل فيها المتكلمون غير الأصليين، تكون النقاشات متكررة، وفي بعض الأوقات تحنُّ مساحةً رئيسية من الحوار ويجد مثلاً في (١٠,١٠) (جاس وفرويس، ١٩٨٥م

(١٠، ١٠) يا = متكلم أصلي باليابانية، إس = متكلم أصلي بالإسبانية

يا - وما هي وظيفة مم وظيفة والدك؟

إس - والدي الآن متقاعد

يا - متقاعد؟

إس - نعم

يا - أو نعم

إس - لكنه يعمل مع أه أمعهد

يا - معهد

إس - هل تعرف ذلك؟ الاسم هو شيء ما مثل إه سيطره

الحكومة

يا - آه

إس - هل تفهم تقريباً؟

يا - الولاية هي أه - أي نوع من الحكومة؟

إس - هي مهمم

يا - حكومة متشيجس؟

إس - لا، كل الأمة.

يا - لا، حكومة؟

إس - كل الأمة، كل الأمة هل تعرف مثلاً معهد مهمم ال حكومة

مم فزويلا

يا - آه آه

إس - هل عليها أن تلغ تلغ؟ مدخلها

يا - إنجليزية؟

إس - لا إنجليزية لا (يصحك) مدحل، مدخلها

يا - مدخل؟

إس - مدخل نعم . م د ح ل تقريباً

يا : مدخل

إس - نعم فإذا مثلاً ، لو أنت ، عندما نعمل أنت لديك مدخل ،

تعرف؟

يا - آه هاه مدخل؟

إس : نعم

يا - آه هاه حساً .

إس - نعم فلو مثلاً ، روجك يعمل ، عندما ينتهي ، عندما ينتهي

الشهر عمله ، رئيسه يدفع مم - له شيئاً ما

يا - آه

إس - وعائلتك لها بعض المدخل

يا . نعم آه ، حساً حساً .

إس - تقريباً حسناً؟ وفي هذا في هذا المعهد يهتم بكل مدخل الشركة

ويراجع الحسابات

يا . حسناً عرفت ، أعرف

إس - حسناً أيي يعمل هناك ، ولكنه الآن كبير

في الحوار السابق ، يقضي المتكلمون معظم وقتهم معاً في تصحيح معاني الكلمات ، خاصة ، متقاعد ، والمعهد ، والحكومة ، والمدخل *ingress* (ويقصد "المدخل" أي "الراتب") وفي الحوارات التي يدخل فيها متكلمون غير أصليين تنقصهم المهارة في استعمال اللغة ، تصح الردود مثل تلك الموجودة في (١٠، ١٠) شائعة ، مع قصاء جهد كبير في تفسير الكلمات غير المفهومة في مقابل تبادل الأفكار والآراء (المدة التقليدية للحوار)

وكما رأينا، فلا يُعدّل شكل الكلام وحده المُتَع من المتكلمين الأصليين في حوارات مع متكلمين غير أصليين، ولكن بنية الحوار نفسه أيضاً فقد كان لويج (١٩٨٠م) أول من أشار إلى أن الحوارات التي يدخل فيها متكلمون غير أصليين معرض أشكالا لا تظهر بأي درجة عندما يدخل في الحوار متكلمون أصليون فقط. ومثلاً تمثل بعض العبارات المستخدمة لأغراض مختلفة مثل التأكيد من المعنى (هل هذا من نعيه؟)، والتأكد من الفهم (هل تفهم؟ هل أنت معي؟) وطلبات التوصيح (ماذا؟) : بهارات على طول الحوارات التي يدخل فيها متكلم متدني غير أصلي وفيما يلي أمثلة على كل عرص من (١٠،١١ ١٠،١٤)

(١٠،١١) تأكيد الفهم

متكلم غير أصلي . لقد ولدت في دجاراكي هل تعرف دجاراكي؟  
(١٠،١٢) تأكيد الفهم .

متكلم غير أصلي ١ . وعانتك لديها بعض الدحول  
متكلم غير أصلي ٢ . نعم أه ، حساً حساً  
متكلم غير أصلي ١ . تقريباً حساً؟  
(١٠،١٣) تأكيد المعنى

متكلم غير أصلي ١ . متى تستطيع أن تذهب لريدرني؟  
متكلم غير أصلي ٢ . ريادة؟  
(١٠،١٤) طلب التوصح

متكلم غير أصلي ١ بحث

متكلم غير أصلي ٢ بحث ، لا أفهم المعنى

بالإضافة إلى أن هناك أنواعاً مختلفة من الأسئلة تُسأل ، غالباً مع اقتراح الإجابة من المتكلم الأصلي حالاً بعد أن يُسأل السؤال ويأتي المثال (١٠،١٥) من متكلمين

أصليين بالإنجليزية ؛ والمثال (١٠، ١٦) من متكلم أصلي ومتكلم غير أصلي (نوبح، ١٩٨٣ م، ص ١٨٠)

(١٠، ١٥) متكلم أصلي ١ ما رأيك في ميتشجان؟

متكلم أصلي ٢ - جميلة، ولكنني لم أعتد على الخو البارذ بعد

(١٠، ١٦) متكلم أصلي : هل تعجبك كاليفورنيا؟

متكلم غير أصلي ٠ هاه؟

متكلم أصلي : هل تعجبك لوس أنجلوس؟

متكلم غير أصلي ههم.

متكلم أصلي . هل تعجبك كاليفورنيا؟

متكلم غير أصلي : نعم، تعجبي

يستمر الحوار في (١٠، ١٥) بحكمة ؛ أما في (١٠، ١٦) فهناك إشارة إلى عدم الفهم (هاه؟)، فكانت النتيجة أن الموضوع قد حُدد أكثر (كاليفورنيا ← لوس أنجلوس)، متبوعاً بإعادة أخيرة للسؤال الأصلي فهذه التكتيكات الحوارية تمنح المتكلم غير الأصلي أكبر كمية ممكنة من المعلومات، في طريق محاولته أن يطابق المعنى على مجرى أصوات المتكلم الأصلي

يسأل المتكلم الأصلي في (١٠، ١٧) سؤالاً يحتوي التحيير باحرف "أم"، أي أن المتكلم الأصلي لا يسأل سؤالاً فقط، لكنه يقدم للمتكلم غير الأصلي مدى من الإجابات المحتملة وقد جاء المثال من ملاحظة شخصية حدثت في قاعه دراسية كانت تُدرس فيها الإنجليزية لغة ثانية، وقد كان ذلك خلال الدرس الأول بعد العودة من إجازة طويلة وكان المدرس قد سأل طالباً عمّ فعله خلال الإجازة، فأجاب بأنه استمتع بها فقط

(١٠، ١٧) المتكلم الأصلي ٠ أين قصبتها؟

ههه



المتكلم الأصلي . هل قضيتها خارج المدينة أم في إيست لاسيخ؟

المتكلم غير الأصلي . إيست لاسيخ

وهناك مثالٌ مشابهٌ قُدّم في (١٠، ١٨) (لويج، ١٩٨٠م)، حيث يعطي المتكلم الأصلي إجابةً مفردة بدلاً من مدى من الإجابات:

(١٠، ١٨) المتكلم الأصلي: متى تأخذ الاستراحة؟ في العاشرة والنصف؟

وهناك اختلافاتٌ أخرى، ربما تكون أكثر وضوحاً، بين الحوارات التي يدخل فيها المتكلمون الأصليون فقط، وتلك التي يدخل فيها في الأقلّ متكلمٌ أصليٌ غير ماهر فعلاً ما يرغب الجميع تقريباً في تغيير الموضوع في حوارهم مع المتكلمين غير الأصليين، وعالاً ما يحدث ذلك بقوة وحزم

(١٠، ١٩) تغيير الموضوع

المتكلم غير الأصلي ١ هل ستحضر حفلة اليوم؟

المتكلم غير الأصلي ٢: لا أعرف بعد، ولكني سوف أحضر

عالياً (توقّف طويل، مع همهمات) إذن

متى سوف تذهب عائداً إلى اليابان؟

(١٠، ٢٠) (من جاس وفارونيس، ١٩٨٦م، ص ٣٤٠)

يتكلمان حول كتاب

المتكلم غير الأصلي ١ . هل قرأته؟

المتكلم غير الأصلي ٢ . نعم، بالطبع..

المتكلم غير الأصلي ١ . نعم، أن قرأته أيضاً

المتكلم غير الأصلي ٢: أوه حقاً؟ أنا قررتُ

المتكلم غير الأصلي ١ حسناً، لم تأت من ولاية كوشي Kochi، أليس كذلك؟

وربما يستجّ تغيير الموضوع من محاولات فردية في مناقشة المعنى، كما في

(١٠، ٢١) (من هاتشر، ١٩٧٨م، ص ص ٤٢٠ - ٤٢١)

(١٠، ٢١) المتكلم الأصلي : من أفضل لاعب في كولومبيا؟

المتكلم غير الأصلي : كوليا؟

المتكلم الأصلي : هل أه . من هو لاعب كوليا؟

المتكلم غير الأصلي : أنا؟

المتكلم الأصلي : لا ، في كوليا ، من هو اللاعب؟

المتكلم غير الأصلي : يلعب في كوليا . نعم

المتكلم الأصلي : لا ، في فريقك في المليونيرس

المتكلم غير الأصلي : آه نعم ، مليونيرس

المتكلم الأصلي : لا ، في فريق المليونيرس

المتكلم غير الأصلي : المليونيرس يلعبون في كوليا في سود

أمريكا في أوروبا.

المتكلم الأصلي : هل لديهم شخص مثل بيليه في كوليا؟

المتكلم غير الأصلي : بيليه؟ في كوليا؟ بيليه؟

المتكلم الأصلي : في كوليا؟ من هو ، مه هو "بيليه" في كوليا؟

هل لديكم شخص ما

المتكلم غير الأصلي : في بوجوتا؟

المتكلم الأصلي : نعم ، من هو أفضل لاعب؟

المتكلم غير الأصلي : في سانتو البرازيلي؟

المتكلم الأصلي : حسناً (يستسلم) وهل أنت مهاجم وسط؟

لاحظ في كل الأمثلة المقدمة في هذا القسم ، أن جهد المتكلم الأصلي

وتعديلات المتكلم غير الأصلي (سواءً أكانت مقصودة أم لا) تتركز في مساعدة المتكلم

غير الأصلي على الفهم وهذا يقلل من العبء على المتكلم غير الأصلي حيث

ساعده الآخرون في فهم وإتاحة اللغة المناسبة للموقف ولكن يمكن للمرء أن يحدد بأن الإستراتيجيات الوحيدة التي تُظهر تماسك الحوار هي الإشارات الظاهرية للحوار ووصوح تلك الإشارات، وليس إظهار القصد في مناقشة المعنى (استون Aston، ١٩٨٦م؛ هوكير، ١٩٨٥م)

وعلى كل حال، لا يمكن للمرء أن يقتنع بأن المفهم والاكتساب شيء واحد فالمفهم، بالمعنى العادي للكلمة، يشير إلى حدثه فردية، بينما يشير الاكتساب إلى حالة دائمة (وهناك طرق أخرى لتفسير المفهم سوف تُناقش في الفصل ١٤)

#### (٤، ١٠) المخرج Output

لقد تعلمنا حتى الآن مع مفهوم المدخل (انظر الفصل ٨ لمناقشة المدخل القابل للمفهم بصفته جزءاً من نموذج كراشس لاكتساب اللغة الثانية) ولقد ركزنا أيضاً على التعديلات الحوارية والتفاعلية التي تحدث نتيجة لحوار مدخل فيه متكلم عبر أصلي غير متمكن من اللغة ويبقى مفهوم أخيراً لا بد من الإشارة إليه، ألا وهو المخرج القابل للمفهم.

فالمُدخل وحده ليس كافياً للاكتساب، لأنه عندما يسمع شخص من اللغة، فعالمه يستطيع أن يفهم المعنى دون استعمال التراكيب فإذا سمع المرء مثلاً الكلمات كلب، عصي، ست فقط، بعصٍ النظر عن الترتيب الذي تظهر فيه تلك الكلمات، فمن العال أن السامع سيفترض أن المقصد من هذه الكلمات هو الكلب عصي الست، عوضاً عن افتراض مقصد آخر بعيد جداً، ألا وهو الست عصيت الكلب ويشبه ذلك أن المرء إذا سمع الجملة الآتية *This is bad story* هذه قصة سيئة، فسيستطيع بسهولة أن يصح أداة التعريف/التكثير الناقصة ويدلّ هذا على الحاجة إلى معرفة ولو قليلة، مختلفة عن معرفة معاني الكلمات وعن معرفة شيء ما عن حوادث العالم الحقيقية

وهذه الحال ليست مثل إنتاج اللغة أو المخرج، حيث يُضطرّ المرء إلى أن يصع الكلمات في ترتيبها وإنتاج إدن "ربى يُضطرّ المرء إلى أن ينتقل من العملية الدلالية إلى العملية التركيبية" (سواين، ١٩٨٥م، ص ٢٤٩) وقد كان الحافر، في الحقيقة، لدراسة سواين الأصلية هو نقص تطور اللغة الثانية لدى الأطفال المنعمسين، حتى بعد سواين من الدراسة الأكاديمية، في اللغة الثانية فقد درس سواين أطفالاً يتعلمون الفرنسية في سياق انعماسي، مفترضة أن ما كان ينقص في تطورهم ليصبحوا متكلمي شبه أصليين بالفرنسية هو الفرصة لاستعمال اللغة بشكلٍ مُتَح في مقابل استعمال اللغة لعرص لغهم لا غير وقد قارنت نتائج عدد من المعايير الحوية، والخطائية، واللغوية الاجتماعية لأطفال الصف السادس الذين يدرسون في وضع انعماس في الفرنسية، ولأطفال يتكلمون الفرنسية لغةً أصليّة في الصف السادس أيضاً وقد قاد النقص في الكفاءة لدى مجموعة الأطفال المنعمسين، مصحوبة بالنقص الواضح لديهم في استعمال الفرنسية بشكلٍ إنتاجي، قد ذلك سواين إلى أن تفترض دوراً مهماً للمخرج في تطور اللغة الثانية.

إنه من السداجة أن نقرر أن ليس هناك طريقة أفضل لقياس حدود المعرفة لدى المرء (لعوية أو غيرها) من أن نُضطرّ لاستعمال تلك المعرفة بطريقة إنتاجية - سواء أكانت شرحاً مفهوماً لشخص ما (أي. التدريس) أو كتابة برنامج حاسوبي، أو، في حال تعلم اللغة، الحصول حتى على فكرة بسيطة وعلى أي حال فلم يُنظر إلى المخرج عموماً على أنه طريقة لإبداع المعرفة، ولكن على أنه طريقة لممارسة معرفة موجودة مسبقاً بمعنى آخر، لقد نُظر إلى المخرج تقليدياً على أنه طريقة لممارسة ما تم تعلمه سابقاً وقد كان هذا بالتأكيد الدافع وراء الطرق المَكْرَة لتدريس اللغة حيث كانت طريقة لتقديم - الممارسة (مثلاً التدريب والتكرار) هي الطريقة الرائجة حينئذ أما القنوب التقليدي الثاني المرتبط بالمخرج، فقد كان الطريقة التي يمكن من خلالها أن يستخلص مُدخلًا إضافيًا (وربما أكثر عى) إن فكرة أن المخرج يمكن أن يكون جزءاً

من الآلية التعليمية نفسها ، لم تؤخذ جدًّا لطاولة البحث قبل مقال سواين المهم في ١٩٨٥م ، الذي قدّمت فيه فكرة المخرج القابل للمهم أو المخرج "المدفوع" والمقصود بهذا المفهوم هو أن المتعلمين "يدفعون" أو "يتمددون" في إنتاجهم على أنه جزء ضروري لجعلوا أنفسهم مفهومين وفي سبيل هذا ، ربما يعدّلون كلامهم السابق أو ربما يجربون شيئاً لم يستخدموها من قبل

يشير المخرج القابل للمهم إلى حاجة المتعلم أن يدفع نحو توصيل رسالة لا تصل إلى السامع فقط ، وإنما تصل دقيقة ، متماسكة ، وبشكل مناسب (سواين ، ١٩٨٥م ، ص ٢٤٩) وقد رعت سواين ، في توصيح حديث لهذا المفهوم ، أن "المخرج ربما يجذب المتعلمين ليقبلوا من العملية الدلالية الإستراتيجية ، المفتوحة النهاية ، غير المحددة ، المنتشرة في عملية الاستيعاب إلى العملية الحوية الكاملة المطلوبة ليكون الإنتاج دقيقاً فالمخرج ، بالتالي ، يبدو أن له دوراً مهماً مسدياً في تطوّر النحو والصرف" (سواين ، ١٩٩٥م ، ص ١٢٨)

ولهذا يصح السؤال هنا - ما الطرق التي يستطيع المخرج أن يلعب بها دوراً مركزياً في عملية التعلم؟<sup>(٤)</sup> مسطر في أربع طرق محتملة ربما يروّد المخرج المتعلمين من خلالها مساحة لوظائف تعلم اللغة المهمة . (أ) احتار الفرصيات حول بى ومعاني اللغة الهدف ؛ (ب) استقبال ترجيع حيوي لتوصيح هذه الفرصيات ؛ (ج) تطوير الآلية في إنتاج اللغة البنية ؛ و(د) فرص الانتقال من عملية قائمة أكثر على المعنى في اللغة الثانية إلى وصح أكثر بحوية

(٤) بالنسبة لأنواع أخرى من التعلم ، يجب على المرء أن يصح معرفته موضع الاستعانة فلا يمكن أن يتحلل المرء كيف يلعب لعبة التنس عن طريق المشاهدة ، والملاحظة ، وفهم الحركات الداخلة فيها فيمكن أن تتعلم أجواء من لعبة التنس بتلك الطريقة (أي المعرفة بموانين اللعبة ، استراتيجياتها - إلخ) ، ولكن ليس التطبيق الواقعي للعبة

وقد بحث كلٌّ من إيزومي Izumi ، بيجلو Bigelow ، فوجيوارا Fujitwara ، وفيرنو Fearnow (١٩٩٩م) الوظيفة الملاحظة للمُخرج خصوصاً، ليجدوا دعماً جريئاً لهذه الفرضية، مشيرين إلى الحاجة إلى موازنة المتطلّات المعرفية واللغوية وقد تعرّص المشاركون، إلى مُدخل مكتوب خصوصاً، وكان عليهم أن يصعّوا خطأً تحت الكلمات التي شعروا أنها يمكن أن تكون ضرورية لإعادة إنتاجهم اللاحق للقطعة نفسها ومن ثمّ فقد أعطيت المجموعة التحريية مهمة إنتاجية، يسم لما تعط تلك للمجموعة الصابطة وقد أتبع ذلك بتعرّص المجموعة التحريية للمُدخل مرة ثانية (أيضاً عن طريق وصع الخطوط) وجعلهم يعيدون إنتاجه مرة ثانية أيضاً وقد لاحظ المشاركون السمة المستهدفة (الشرط الافتراضي في الماضي، مثل إذا استيقظ كيمس مكرراً في الصباح، فيمكنه أن يأكل المَطْوَر *If Kevin got up early in the morning, he would eat breakfast*)، وقد أظهروا تلك السمة في مُخرجهم، لكن هذا لم يستمر في اختبارٍ بعديٍّ أجري لاحقاً وفي مرحلة ثانية، أنتجت كلتا المجموعتين مقالاً مكتوباً في موضوع استدعي لاستعمال الصيغة المستهدفة وبعضُ النظر عن حقيقة أن النتائج لم تُظهر احتفاظ المشاركين بتلك الصيغة في الاختبار العديّ، فقد لوحظ تحسُّنٌ أكبر في هذا المقال المكتوب لدى أولئك الذين كانوا قد أنتحوا مُخرجاً من أولئك المشاركين في المجموعة الصابطة، الذين لم يُشركوا في مهمة الإنتاج في المرحلة ١، مما يفترض أن المُخرج ربما يكون بالفعل مهماً لاكتساب

#### (١٠، ٤، ١) اختبار الفرضية Hypothesis Testing

لقد كانت فكرة اختبار الفرضية مركزية في البحث في اكتساب اللغة الثانية بعددٍ من السنوات (انظر سكاشر، ١٩٨٣م، ١٩٩٢م) والمُخرج، خاصةً عندما يتحدث على أنه حرة من تنابع حورايّ، يكون إحدى الطرق لاختبار فرضية ما وليس هذا لنقول إن الفرضيات تُعتبر نوعي كل مرة ينتج فيها متكلم اللغة الثانية قولاً ما، بل لنقول إن

المتعلمين يمكن أن يصححوا وأعين، من خلال الحوار والترجيع، بالفرضيات التي يفكرون بها حين يتجولون اللغة بمعنى أن عملية استعمال اللغة تساعد في إبداع درجة من التحليلية التي تسمح للمتعلمين أن يفكروا عن اللغة (انظر القسم ١٠,٥,٣)

وقد افترضت سواين (١٩٩٥م، ص ص ١٣٣ - ١٣٤) أن المتعلمين مشمولون في الحقيقة في اختبار العرصيات، وأنهم يستعملون مساحة التفاعل ليعملوا من خلال تلك العرصيات ولتدعم هذا الموقف قدمت سواين المثال الآتي من متعلمين اثنين للغة ثانية (في الثالثة عشرة من العمر) يحرصان برنامج انعماس في كندا وكان المدرس قد قرأ لتوه نصاً بصوت مرتفع، أما الطلاب، بما أنهم قد أخذوا ملاحظات عن القراءة، فعملوا في أرواج لإعادة بناء النص ليكون قريباً جداً من النص الأصلي في المحتوى والشكل والحمة التي كنا يشتعلان عليها في هذا المثال هي *En ce qui concerne l' 'As far as the ) environment. il y a beaucoup de problemes qui nous traceassent* (طال يتعلق الأمر بالبيئة، هناك كثير من المشاكل التي تواجهها) (سواين، ١٩٩٥م، ص ص ١٣٣ - ١٣٤ : الترجمة: ص ص ١٤٣ - ١٤٤).

(١٠,٢٢) ك = طالب ؛ ح = طالب ؛ م = مدرس

ك . انتظر دقيقة! لا، أحسح بـ (كتاب مرجع عن العمل)  
أرجوك افتح البامشيرلا عند الصفحة ٢٠، حسناً، عند الصفحة  
الآخيرة (أي . الفهرس) حسناً البحث عن تراساسي *tracasse*،  
صفحة واحدة صفحتين

ح . ترا، ترا، تراسر

ك . تراسر صفحة ست البحث عنها أرجوك

ح . لا مشكلة

كـ . إنها في صفحة

جـ المعلن (في صفحة) ستة حسناً، إنها شبيهة بـ *aimer* (أى: أنها مختصرة بالطريقة نفسها وإيمر مقدمة على أنها مثال قياسي لكل الأفعال بهذه الكيفية من الاختصار)

كـ دعنى أرها أرجوك (يقرأ من الصفحة) *The passé simple* (يحاول كـ أن يجد نسخة المتكلم الأول الجمع من الفعل الذي يبدو مثل *tracasse*، الكلمة التي كتبها في ملاحظاته، لكنه غير قادر على إيجاد واحدة)

ح ربما تكون ها

كـ . لا، إنها فقط *nous aime* (توقف) أه، الحاصر *Tracasse* أليست هي *aimons*، *tracasse* (لندرس من قد وصل نوا؟) أنت لا تقول *nous tracasse* (الذي كتبه في دفتر ملاحظاته) ألا يسعى أن تكون *nous tracassons*؟

م إنها المشاكل التي تقلقنا (متعمداً لم يحط بالإحابة مباشرة)

كـ . *Nous tracassons*

ح أوه (بدأ يكتشف ماذا يحدث)

كـ نعم؟ (ماذا إدرك؟)

جـ . المشاكل التي تقلقنا مثل الـ (توقف) إنها المشاكل (توقف) مثل، التي بهما

كـ نعم، لكن ألا يسعى أن تكون *tracasse <on>*؟

حـ . *Tracasse* هي ليست، هي ليست (توقف)، نعم، أن لا (غير قادر أن يطق عما اكتشفه لتوه)



ك. حسناً، إنها تقول مشاكل تعلقاً وبالتالي، هل *tracasse* فعلٌ

يجب أن نعرفها؟

م. أه هاه

ك. إذن هل هي *tracassons*؟

م. إنها المشاكل التي تعلقاً

ج: نحن، إنها إنها ليست، نعم، إنها المشاكل، إنها ليست، إنها

ليست نحن

ك. *Enfin* (تنتهي بالجمع العائ) حسناً حسناً

والسؤال هنا، كما شرحت سواي، يتعلق بتصريف الفعل الفرنسي واستعمال عبارة موصولة وتكمم الصعوبة في حقيقة أن الطالب ك كان قد أخذ التعبير الفرنسي *nous tracasse* دون الأخذ في الحسبان أن التركيب بكامله كان *qui nous tracasse* (أب مواجهاون به) فيبدو، في المثال الأول، أن *nous* "نحن" هو الماعل وأن الفعل يعني بالتالي أن يكون *tracassons* لينطبق مع الماعل الجمع المتكلم. وفي الواقع فإن *nous tracasse* جزء من العبارة الموصولة *qui nous tracasse*، مع كون *qui* "أن" تمثل الماعل المردد العائ والمحوار بكامله عبارة عن حيرة تصيب الطالب ك أولاً، ثم يجعل المشكلة لمطية ثم يعمل على فهم التركيب وبالتالي التصريف وباختصار، فإنه من خلال هذا التفاعل كان هذا الطفل قادراً على الوصول إلى نتيجة صحيحة بعد فرصة مدنية حاطنة

وهناك دليل آخر يدعم حقيقة أن المتعلمين يختبرون الفرص من خلال الإنتاج؛ هو التصحيح الذاتي، إذ يُتاح تتابع النقاشات مع المتكلمين الأصليين وغير الأصليين كثيراً من حالات الترجيع المصحح للمتعلمين ويبدو أن هذه الأمثلة، وبشكل لافت، تأثيرات طويلة الأمد على تطور اللغة في بعض الحالات ويبدو أن هيروكو Hiroko في الأمثلة الآتية (جس وفارويس، ١٩٨٩م، ص ص ٨٠-٨١) "جاهرة"

لتقبل التصحيح فقبولها السريع والسهل لكلمة 'ai' على "من إيرومي izumi يمتزص  
تجريباً يدل على اختبار العرصية، بدلاً من الاقتناع بصحة نطقها هي للكلمة  
(١٠,٢٣) هيروكو . أه، الكلب ينبح إلى

إيرومي . على

هيروكو : على المرأة

(١٠,٢٤) هيروكو هياك رجل أه يشرب ق قهوة أو شاياً أه مع أه صحن  
هجان ال أه أه قهوة في أه ركبته his knee أه

إيرومي في ركبته in him knee

هيروكو : أه على ركبته

إيرومي نعم

هيروكو على ركبته

إيرومي آسف جداً على ركبته

يبدو أن كلا من هيروكو وإيرومي، في هذا الحوار، في مرحلة تجريبية، وأنهما  
معنى من المعاني يحاولان اصطياً الصيغة الصحيحة ويدعم هذا التردد الواضح فيما  
يتعلق بهيروكو في جملتها الأولى، ويدعمه أيضاً اعتدال إيرومي في النهاية وهناك أمثلة  
أخرى (نوقشت أيضاً في القسم ١٠,٥) تدعم وجود تخيير طويل الأمد للمعلومات  
نتيجة لهذه النقاشات ويري هذا في (١٠,٢٥) (حاس وفروبيس، ١٩٨٩م، ص ٧٨)

(١٠,٢٥) أتسوكو أه إمساك الفجوب Uh holding the [k^p].

توشي : إمساك الفجوب ؟ Holding the cup

أتسوكو : هم همهم

(بعد ١٧ دوراً)

توشي . إمساك هجان Holding a cup

أتسوكو . نعم

توشي: فجان قهوة؟ Coffee cup?

أتسوكو: قهوة؟ أوه نعم، شاي، فجان قهوة فجان شاي.

Coffee? Oh yeah. tea, coffee cup tea cup

توشي: هم هم

وهي هذا المثال، أرغم طلب توشي للتوضيح المبدي أن تسوكو أن تفرص وحوود خطأ ما في نطقها لكلمة فجان [kʰp] وقد جعلتها هذه الإشارة تلاحظ شيئاً ما في نطقها لم يطابق توقع شريكها في الحوار وقد كان التذكير في الحوار واحداً من احتسار الفرصيات حين طابقت صيغتها الصوتية مع صيغة شريكها الصوتية وما ينبغي ملاحظته، على كل حال، أن بيكا (١٩٨٨م، ص ٦٨) لم يجد عدداً كبيراً من الأمثلة على التصحيح الذاتي الذي تنبع الترحيع، مما جعلها تفرص "عدم وجود دليل من المعلومات اللغوية على أن المتكلمين غير الأصليين كانوا يختبرون الفرصيات من خلال التعليمات أثناء الحوار" وفي المقابل، أظهرت دراسة تالية بيكا، هوليداي Holliday، لويس Lewis، ومورجانتلر Morgenthaler (١٩٨٩م) أن طلبات التوضيح أنتجت تعديلات في مخرج المتعلمين فافترض المؤلفون أن المتعلمين "يختبرون الفرصيات حول اللغة الثابتة، ويجربون السى والصيغ الجديدة، ويوسعون ويستعملون مصادرهم من اللغة الينة بطرق إبداعية" (١٩٨٩م، ص ٦٤) وحقيقة أن بيكا (١٩٨٨م) في تحليلها لتأثير الترحيع قد اهتمت فقط بالإجابات الفورية للترجيع، أدى إلى استنتاجها أن التفاعل وحده لم يسبب تعبيراً فورياً، وليس إلى الاستنتاج بأنه لم يحصر التعبير وربما تكون هناك متغيرات أخرى مؤثرة في تحديد إذا ما كان للترجيع دور أم لا فقد خللت لين Lm وهيدجكوك Hedgcock (١٩٩٦م) معلومات لغوية من متعلمين للإسبانية في فصل دراسي (متكلمون أصليون بالصينية) في مقابل متعلمين للإسبانية مثقفين ثقافة جيدة (ولكنهم ليسوا مدرسين) (أيضاً متكلمون أصليون بالصينية)

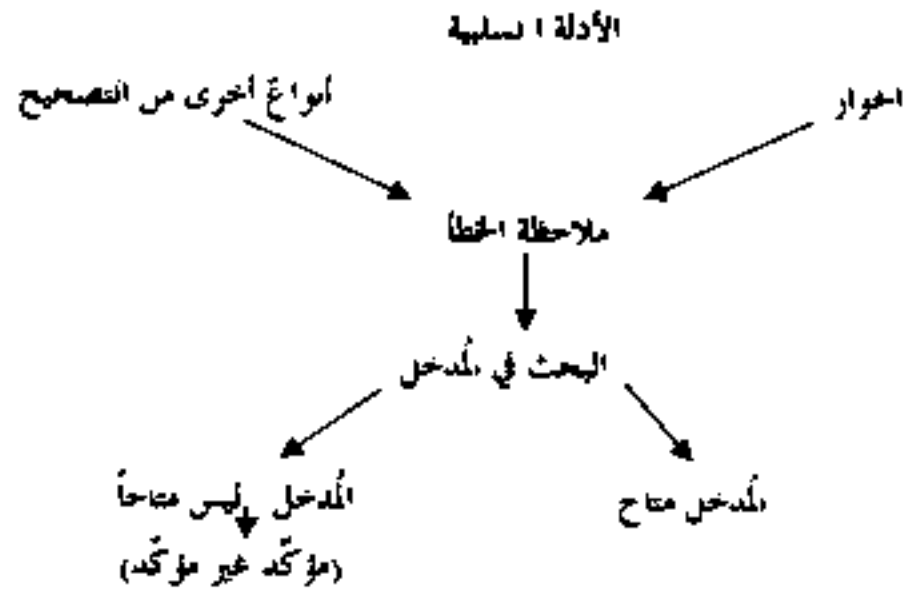
وقد وجد فروقا بين هاتين المجموعتين في قدرتهن على اكتشاف اللانحوية، وعلى التعامل مع الترحيع السلبي المقدم لهن  
(١٠، ٤، ٢) الترحيع Feedback

في الفصل ٧، حيث ناقشنا دور الدليل السلبي (المعلومات التي تحرف فيها جملة محدّدة عن معايير اللغة الهدف)، أشارنا إلى أنه، فيما يتعلق بالأطفال في الأقل، لا يمكن أن يكون شرطاً ضرورياً لاكتساب. فماداً، بالتالي، عن تعلّم اللغة الثانية؟ يتمثل الواقع في أن الراشدين (في الأقل أولئك الذين في مواقف تعلّمية رسمية) يتلقون، دون شك، تصحيحاً أكثر مما يتلقاه الأطفال، بل ربما يكون الواقع أبعد من هذا، إذ يجب بالنسبة لهم أن يحصلوا على الدليل السلبي (أي أنه شرط ضروري) ليعلموا هدف تعلّم لغة ثانية (بيردسونج Birdsong، ١٩٨٩م؛ بلي فرومان، ١٩٨٩م؛ جاس، ١٩٨٨م؛ سكاشتر، ١٩٨٨م) ومع أن هذه الأبحاث قد اعتمدت بشكل رئيسي على براهين نظرية، فإن هناك بعض الأدلة التطبيقية على أن الدليل السلبي في بعض الأمثلة ضروري لاكتساب اللغة الثانية

فقد نظرت وايت (١٩٩١م) إلى تطوّر وضع الحال لدى أطفال فرنسيين يتعلمون الإنجليزية وكانت مهمّة بالبحث عن كيف يتعلّم المتعلمون بالألا يستعملوا شيئاً في اللغة الثانية، وهو موجود في اللغة الأصلية وقد كان على المتعلمين الفرنسيين للإنجليزية أن يتعلموا بالتحديد أن الإنجليزية تسمح بالترتيب فعل حال فعل (He always runs هو دائماً يركض)، وأنها لا تسمح بالترتيب فاعل فعل حال - مفعول (He drinks always coffee\* هو يشرب دائماً القهوة) وقد تكوّنت دراسة وايت من خمسة فصول من متكلمين فرنسيين يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية (فصين في الصف ٥ وثلاثة فصول في الصف ٦) ومجموعة صابطة واحدة من المتكلمين الأصليين بالإنجليزية أحادي اللغة وقد أعطي أحد فصول الصف ٥ وفصلان من فصول الصف

٦ تعليمات صريحة حول موقع الحال، بالإضافة إلى تدريبات ونصائح على موقعه، بما أعطيت المجموعات الأخرى تعليمات حول الأسئلة باستعمال النوع نفسه من التدريبات، لكن دون تعليمات صريحة حول الحال وقد استمرت التعليمات أسبوعين، خصص الطلاب قبلها إلى اختبارات قليلة، وإلى اختبارات بعدية فورا بعد تلك التعليمات، وإلى اختبار بعدي ثان بعد خمسة أسابيع، وإلى اختبار لاحق بعد ستة كاملة وقد تكونت الاختبارات من اختبار الحكم على المقولة (مع التصحيح)، واختبار التعديل، واختبار معالجة الحمل sentence-manipulation task ولدى مقارنة أداء المجموعات، استطاعت وايت أن تظهر أن الأدلة السلبية قد حفزت بالفعل تعلم وضع الحال ولكن تأثير التعليمات لم يدم طويلاً كما كان متوقعاً، حيث لم تختلف المجموعتان في أدائهما بعد ستة منها

ويلعب الحوار دوراً في تعريف التعبير بسب تركيبه على الصيغ غير الصحيحة وعن طريق تقديم الصيغ غير الصحيحة للمتعلمين، يمكن الحوار المتعلمين من البحث عن أدلة مؤكدة، أو غير مؤكدة، إضافية فإذا قسنا بدور الحوار، بصفته شكلاً من أشكال الأدلة السلبية، في تعريف التعبير، فلا بد من السؤال عن العوامل التي تحدّد مدى فائدة التعبير المدّني يؤدي إلى إعادة تركيب دائم للمعرفة اللغوية كما أن هناك حاجة، كما في أي نوع من التعلم، إلى أن يكون هناك تعريف للتعليم السابق وهذا واضح في الشكل رقم (١٠، ١) فبدلاً من إدخال الإصافي متاح، فليس تكون لدى المتعلمين فرصة في الحصول على أدلة مؤكدة/غير مؤكدة وهذا، في الواقع، ربما يفسّر نتائج دراسة وايت فليس من الغريب، في ظلّ عدم توفر أدلة مركزة إضافية، ألا يحتمل المتعلمون بمعلومات موقع الحال في الإنجليزية بمعنى آخر، يبدو أن الاكتساب تدريجي، وأنه بساطة يأخذ وقتاً، ويتطلب غالباً جرعات هائلة من الأدلة أي أن هناك فترة حضانة تمتد من وقت الإدخال الأولي (سلي أو إيجابي) إلى المرحلة النهائية من إعادة التركيب والمُحرّج



الشكل رقم (١٠.١) وظيفة الأدلة السلبية (المصدر جاس، ١٩٧٧م) طبع يادون

وبالرغم من أن دراسة وايت مهمة في إظهار أن الأدلة السلبية ربما تكون ضرورية في تمييز تعبير دائم في نحو المتعلم، إلا أنها لا تظهر أن الأدلة الإيجابية (أي المدخل) وحدها ليست كافية (في الواقع، تلقت مجموعة السؤال في دراسة وايت معلومات قليلة حول الحال، وذلك من خلال المعلومات الدعوية الطبيعية التي عرّضوا لها في الفصل الدراسي)

كما أجرت تراهي ووايت (١٩٩٣م) دراسة لاحقة لتحديد تأثير الأدلة الإيجابية وتكوّنت دراستهما من فصلين في المستوى ٥ من طلاب فرنسيين يتعلمون الإنجليزية، حيث أعطى كلا الفصلين مدخلاً فائضاً من الحال في الإنجليزية (أدلة إيجابية فقط) على مدى أسبوعين وقد استعملوا الجدول الرمزي نفسه الذي استعمل في دراسات وايت ما عدا أن الاختبار العددي أحري بعد ثلاثة أسابيع بدلاً من خمسة أسابيع، كما لم يُجر أي اختبار بعد ستة من التجربة وما وحدها أن المدخل كان كافياً للمتعلمين ليلاحظوا أن الترتيب فاعل - حال - فعل محكّر في الإنجليزية، إلا أنه لم يكن كافياً لمعرفة عدم محوّة الحمل ذات الترتيب فاعل - فعل - حال معقول وقد

أظهرت هاتان التجربتان، بالتالي، أن الأدلة الإيجابية يمكن أن تكشف للمتعلمين عن وجود معلومات في اللغة الثانية تختلف عما يوجد لديهم في لغتهم الأصلية، وأن الأدلة السلبية ضرورية أيضاً لإظهار أن الممكن في اللغة الأصلية ربما لا يكون ممكناً في اللغة الثانية. كما أظهر تراهي (١٩٩٦م) أن التحلي عن الأدلة الإيجابية سة بعد التعرّض للغة يُتَح معرفة أكثر بأحمل النحوية، لكنه لا يسحح في استئصال الحمل غير النحوية، فالأدلة الإيجابية وحدها، بالتالي، غير كافية

وهناك دراسات أخرى حول الترجيع أشارت أنصاً إلى أن الترجيع مهم بصمته وطيفة تصحيحية (جاس وفارويس، ١٩٨٩م؛ بيكا وهويدي ولويس ومورجستالر، ١٩٨٩م) والدراسة الأخيرة مهمة، إذ أعطى المؤلفون أول دليل منظم على أن المتعلمين يستجيبون بشكل مختلف لأنواع مختلفة من الترجيع وأحد الأشياء المهمة في دراستهم كان التركيز على أنواع مختلفة من إشارات المتكلمين الأصليين لأخطاء المتكلمين غير الأصليين فقد وحدوا أن الحيز الأكبر من التعديل حدث نتيجة الاستجابة لطلب التوضيح، كما في المثال الآتي (نوبويوشي Nobuyoshi وأليس، ١٩٩٣م، ص ٢٠٤).

(١٠،٢٦) المتكلم غير الأصلي: لقد يتجاوز منزله

المتكلم الأصلي: أسف؟

المتكلم غير الأصلي: لقد تجاوز، لقد تجاوز، آه، إشارته

في مقابل السحث عن تأكيد لصحة الكلام من خلال التقليد فقط ويؤكد هذا حقيقة أن المتكلم غير الأصلي "أجبر" على عمل التصحيح الحقيقي، في مقابل سماع الصيغة الصحيحة، وربما التفكير فيها، وهذا في حد ذاته يسهل عملية الاكتساب لكسا، مرة أخرى، نقف عاجزين أمام السبب المجهول الذي يؤدي ب إلى الاحتفاظ بالمعلومات مدة طويلة

وهناك دراسة لويويوشي وأليس (١٩٩٣م)، تشير إلى إمكانية الاحتفاظ بالمعلومات مدة طويلة بسبب الانتباه المركز فقد كان على المتعلمين أن يصنعوا سلسلة من الصور نصف حوادث حدثت في عطلة نهاية الأسبوع الماضية وفي اليوم السابق أيضا وقد بلّغت مجموعة التجربة ترجيعاً من خلال طلبات توصيح ركزت على صيغ الزمن الماضي أما المجموعة الصابطة فلم تتلق مثل ذلك الترجيع المركز ويمكن أن نعدّ النتائج موحية فقط بالنظر إلى حجم العينة الصغير جداً ففي مجموعة التجربة، على أي حال، استطاع اثنان من أفراد العينة الثلاثة أن يصوغا الصيغ الصحيحة بعد الترجيع، كما استطعا أن يحتفظا بالصيغ الصحيحة في مقابلة تالية بعد أسبوع واحد أم في المجموعة الصابطة فلم يظهر أي من أفراد العينة أي مؤشر على الاحتفاظ بالمعلومات بصورة صحيحة

وقارت لايتور (١٩٩٢م) أيضاً ترجيعاً تصحيحياً قدّمه مدرسون بعد حدوث خطأ مباشرة في نشاط اتصالي، في مقابل ترجيع على تدريبات سمعية، أو على نشاطات عملية فقط. فوجدت أن المتعلمين في كلتي الحالتين استطعوا أن يصحّحو ذاتياً، لكن التصحيح الذاتي اندمج في أنظمة اللغة الثانية في الحالة الأولى فقط، بدليل استعمال الصيغ الهدف خارج الفصل الدراسي

كما أجرى كل من كارول Carroll وروبيرج Roberge وسواين (١٩٩٢م) دراسة حول تأثير الترجيع التصحيحي على إعداد التنظيم الحوي. وعقدت المقارنة بين مجموعات بترجيع تصحيحي ومجموعات دون ذلك، وكان التركيز اللعوي على صيغة الأسماء المطوّدة في الفرنسية وبعد تلقي تدريبات على العلاقة بين الأفعال والأسماء (أي *'harnessed' / 'harnessing' attel'e-attelage* "عدة" / "يعدّ")، أعطى المتعلمون كلمات جديدة لتقليدها، حيث صُحّحت أخطاء بعض المشاركين، ولم يصحّح لعصهم الآخر وأظهرت النتائج أن لترجيع التصحيحي كان مهماً في تعلّم العاصر



المفردة، لكن لم يكن له تأثير كبير في قدرة المتعلم على تعميم هذه المعلومات على عناصر جديدة

واستكشف تاكاشيما Takashima (١٩٩٥م)، في دراسة حول متعلمين يابانيين للإنجليزية، تأثير الترجيع الذي يركز على صيغة صرفية معينة (الرمز الماضي والجمع)<sup>(٥)</sup> في مقابل الترجيع الموجّه اتصالياً وكان الترجيع موضع التركيز في صيغة طلبات التوضيح (أسف؟، ماذا قلت) وقد كان على مجموعات من الطلاب أن يعملوا سوياً لتكوين قصة قائمة على سلسلة من الصور، لدى كل طالب من المجموعة صورة واحدة منها فقط. ثم اختير طالب واحد ليروي القصة للفصل وكانت هذه فترة الترجيع الحقيقية، حيث قدّم المدرّس إما ترجيعاً صرفياً مركزاً أو ترجيعاً حول المحتوى. وقد راد معدل الدقة اللغوية في استعمال الرمز الماضي، في أسرع معدل له خلال وقت الدراسة (١١ أسبوعاً)، لدى مجموعة التصحيح الصرفي المركز مقارنة بمجموعة تصحيح المحتوى كما ارداد الفرق بين المجموعتين بسبب عامل الزمن وقد لوحظ تحسّر في الدقة اللغوية للطلاب الذي كان يُصحّح (أمام الفصل)، بالإضافة إلى أولئك الطلاب الذين كانوا يشاهدون في الفصل التفاعل بين المدرس والطالب ومما تجدر ملاحظته عند التأمل في إعادة الطلاب صيغة الكلمات المصحّحة؛ أنه لم يكن هناك ارتباط بين الأقوال المعادة صيغتها والتحسّر في استعمال التركيب المختبر فيه ويشير هذا، أيضاً، إلى أن التفاعل الحقيقي لا يصع تعبيراً بعمقه، ولكنه محفّر لتعبير لاحق فقط وفي الحوار الآتي من تاكاشيما (١٩٩٥م، ص ٧٧) مثالٌ واضحٌ على هذا، إذ يبدو أن طلب التوضيح الأول يُقصر

(٥) في الواقع، ما أمكن تحليله في الدراسة هو استعمال صيغ الرمز الماضي؛ بسبب ندرة الأمثلة على استعمال علامات الجمع التي يمكن أن تصحّح في المجموعة التجريبية

عن بلوغ الهدف، حيث لا يُحدث الطالب أيّ تغييرٍ ولكن يبدو أن الطالب، كلما استمرّ في رواية القصة، أصبح أكثر حساسيّةً لصيغ الزمن الماضي، حتى إنه يصحّح نفسه في الدور الأخير

(١٠، ٢٧) ط = طالب؛ م = مدرّس

ط - يوماً ما، أشارت الحَيّة بالعصا السحرية إلى سندريلا

م - آسف؟

ط - يوماً ما، أشارت الحَيّة بالعصا السحرية إلى سندريلا

م: حساً

ط: ستد، آه، سندريلا تغيّرت إلى، الفتاة الجميلة (بصحك)

آه، ثم، ال، سر، سندريلا ذهب، سندريلا ذهبت إلى

القصر بالقرب ال، الأمير يقع في الحب من النظرة

الأولى

م - آسف؟

ط - آه، الأمير يقع في، وقع وقع في حب سندريلا من النظرة

الأولى. ثم يرقصان، رقصا - آه، سر، على سندريلا،

على سندريلا أن تذهب إلى البيت

فها تمّ تعزيز المدخل من خلال طلبات التوصيح، كما تمّ بالمثل تحرير (مصطلح

تاكاشيما) المُحرّح أيضاً، بسبب تحرير المدخل

وإعادة الصياغة شكلاً آخر من الترجيع، بالرغم من أنها أقلّ مباشرة وأكثر دقّة

من الأشكال الأخرى للترجيع وإعادة الصياغة هي إعادة تشكيل لِقَوْلٍ خاطئٍ يُحتمل

فيه بالمعنى الأصلي للقول، كما في (١٠، ٢٨)، حيث يعيد المتكلم الأصلي صياغة

سؤال المتكلم غير الأصلي الخاطئ (فيليب Philp، ١٩٩٩م)

(١٠,٢٨) المتكلم غير الأصلي - Why he want this house?

لماذا (دون فعل مساعد) يريد هذا المنزل؟

المتكلم الأصلي - Why does he want this house?

لماذا (فعل مساعد does) يريد هذا المنزل؟

ولكن إعادة الصياغة أمرٌ معقدٌ، فهل هي جرئية؟ أم كاملة؟ هل هي استحابةً لخطأٍ فرديٍّ أم لأخطاءٍ متعددة؟ وسوف نعرض مثالين يوضحان صيغاً يمكن أن تدخل فيها إعادة الصياغة ففي المثال (١٠,٢٩) تحدث إعادة صياغة مع رفع النعمة. ومع إضافة الفعل المساعد وتصحيح الصيغة، الصرفية في الفعل الأساسي (فيليب، ١٩٩٩م، ص ٩٢) أما في (١٠,٣٠) فتم تصحيح صيغة الفعل (من المستقل إلى الطرقي، المطلوب بعد *avant que*) دون رفع النعمة (ليستر Lyster، ١٩٩٨م، ص ٥٨).

(١٠,٢٩) المتكلم غير الأصلي - What doctor say?

ماذا يقول (دون فعل مساعد) دكتور؟

المتكلم الأصلي - What is the doctor saying?

ماذا يقول (فعل مساعد + علامة المصارع

المستمّر ing) الدكتور؟

(١٠,٣٠) ط طالب؛ م = مدرّس

ط Avant que quelqu' un e pmdra

before someone it will take

يأخذ سوف هو أحدٌ قبل

'Before someone will take it

"قبل أن يأخذه أحد"

م Avant que quelqu' un le prenne

before someone it will take

يأخذ سوف هو أحدٌ قبل

'before someone takes it'

"قل أن يأخذه أحد"

ولأن إعادة الصياغة شكل غير مباشر للتصحيح، فليس من الواضح إلى أي مدى ترتبط بالاكساب، والنتائج مختلطة فيما يتعلق بتأثيرها. فقد جمع ليستر وراتا (Ranta ١٩٩٧م)، معلومات لغوية من أطفال في المراحل من ٤ إلى ٦ يدرسون في برامج الهجرة العرسية. وقد اهتمّ بحتمهم بإعادة الصياغة عن طريق المدرسين بعد حدوث الأخطاء، كما اهتمّ، بشكل مركز، بردة فعل الطلاب (الاستتاج uptake، في مصطلحهم) في مرحلة لاحقة وقد ناقشا بأن الاستتاج "يكشف عما يحاول الطالب أن يفعله مع ترجيع المدرس" (ص ٤٩) ورغم أن هناك أمثلة هائلة على إعادة الصياغة في المعلومات اللغوية، فيبدو أنها غير مؤثرة بشكل خاص بل كد الطلاب أكثر ميلاً إلى إصلاح أقوالهم تبعاً لأنواع أخرى من الترجيع

وقسم ليستر (١٩٩٨م)، مستعملاً المعلومات اللغوية نفسها التي وردت في دراسة ليستر وراتا (١٩٩٧م)، إعادة الصياغة إلى أربعة أنواع بناءً على سمتين اثنتين (أ) الإخبار في مقابل السؤال، و(ب) تأكيد القول الأصلي أو المعلومات الإصافية كما وجد ليستر أن هناك بعض اللبس بين وظيفتي الموافقة والتصحيح لإعادة الصياغة، إذ يرى أن إعادة الصياغة ربما لا تكون مفيدة بشكل خاص بصفتها ترجيعاً تصحيحياً، لكنها تسمح للمدرسين أن يعمدوا بالدرس قديماً عن طريق تركيز الانتباه على محتوى الدرس بدلاً من شكل اللغة

وأشارت دراسات أخرى، أظهرت تأثيراً إيجابياً لإعادة الصياغة، إلى مشكلتين رئيسيتين في دراسات إعادة الصياغة. مفهوم الاستتاج والمعلومات اللغوية المفترض تصميمها في التحليل. فقد أشار ماكي Mackey وفيليب (١٩٩٨م) إلى أن الاستتاج (كما عرفه ليستر وراتا، ١٩٩٧م) ربما يكون مقياساً خاطئاً يستعمل في تحديد التأثير

وقد مثّنت معلوماتهما اللغوية محاولةً لذهاب أبعد من الدور التابع مباشرة لإعادة الصياغة، إذ طرحا فرضية تقوون (قارن: جاس، ١٩٩٧م، جاس وفرويس، ١٩٩٤م؛ لايتسون، ١٩٩٨م) إذا كان على المرء أن ينظر في التأثير (أي: التطور/الاكتساب)، فينعي عليه عندها أن يقيس التأثير المتأخر بدقة وقد نظر ماكي وفيليب، بالخصوص، في تأثير التفاعل، مع إعادة الصياغة أو دونه، في معرفة المتعلمين بالأسئلة الإنجليزية وأظهرت نتائجهما أن إعادة الصياغة والنقاش كانا أكثر فائدة مع المتعلمين الأكثر تقدماً، على أن إعادة الصياغة والنقاش معاً كانا أكثر فائدة من النقاش وحده وكانت هذه هي النتيجة بالرغم من أنه لم يكن هناك دليل على تفاعل المتعلم في الدور اللاحق

كما حاولت دراسة أخرى أيضاً للووج وإيـحـاكي Inagaki وأورتيغا Ortega (١٩٩٨م) أن تحدّد دور إعادة الصياغة (مقابل المادح في هذه الحالة) وقد استكشفوا (أ) اكتساب الترتيب في الصفات والتركيب المكاني لدى متعلمين إنجليز لـلـبـابـية، و(ب) اكتساب تقديم الموضوع ووضع الحال لدى متعلمين إنجليز للإنسانية وكانت نتائجهم محتلطة لدرجة أن واحداً فقط من مجموعتي المتعلمين (الإنسانية) أظهر تعلماً أكبر بعد إعادة الصياغة في مقابل المادح بالإضافة إلى أن هذه النتائج كانت صحيحة بالسنة لوضع الحال فقط

أما المشكلة الثانية المتعلقة بالمعلومات اللغوية المستعملة في التحليل، فقد لاحظها أوليـمـر Oliver (١٩٩٥م) فبعد إعادة الصياغة لا تكون هناك عالماً فرصة للمتكلم الأساسي للتعليق وربما يكون هذا بسبب تعبير الموضوع، كما في (١٠،٣١) (أوليـمـر، ١٩٩٥م، ص ٤٧٢)، أو عدم مناسبة التعليق، إذ كانت إعادة الصياغة في شكل أسئلة نعم/لا، والاستجابة المناسبة لم تكن تكراراً، بل كانت استجابة نعم/لا

(١٠.٣١) من أوليفر (١٩٩٥م، ص ٤٧٢)

المتكلم غير الأصلي . A [c]lower tree

شجرة (ع)زهر

المتكلم الأصلي . A flower tree How tall is the trunk?

شجرة أرهار ما طول الخدع؟

فعندما لا تكون الفرصة/ المناسبة متاحة، نرداد إعادة الصياغة "المدججة" بشكل كبير وقد حادل ليستر (١٩٩٨م) بأن سياق استعمال اللغة في هذه الدراسات (تفاعلات ثنائية بين طفل وطفل في بحث أوليفر، وتفاعلات بين مدرس وطالب في بحثه هو) مختلفة، وبأن المدرس، في الواقع، يحتفظ في المصل بحق الكلام عالياً، وذلك بلغت الانتباه بالتالي (كما ذكر سابقاً) إلى المحتوى وليس إلى شكل اللغة

وهاك قصة واحدة أحيـرة ستطرق إليها قبل الانتقال إلى وطبعة الترجيع، وهي : ماذا يتلقى المتعلمون؟ في دراسة لماكي، وجاس وماكدوناه McDonough (٢٠٠٠م)، جمعت المعلومات اللغوية من ١٠ متعلمين للإنجليزية لغة ثانية، وسعة متعلمين للإيطالية لغة أجنبية. وقد حاولت الدراسة أن تستكشف تلقينات المتعلمين حول الترجيع المقدم لهم من خلال تفاعل ثنائي قائم على نشاط ما وقد تلقى المتعلمون، في التفاعلات، ترجيعاً ركز على مجال واسع من الصيغ النحوية الصرفية، والمعجمية، والصوتية وبعد الانتهاء من النشاط، شاهد المتعلمون أشرطة فيديو لتفاعلاتهم السابقة، ثم طلب منهم أن يستبطوا أنفسهم حول أفكارهم في الوقت الذي كانت تتم فيه تفاعلاتهم الأصلية. وفيما يلي أمثلة على التفاعلات وعلى تعليقات المتعلمين المصاحبة لعملية التذكر

(١٠,٣٢) ترجيعٌ محويٌّ صرفيٌّ (تلقاه المتعلمون بصعته ترجيعاً معجمياً):

المتكلم غير الأصلي: C'e' due tazze

'There is two cups (m. pl.)

"هناك كؤوس اثنان (مذكر، جمع)"

Due tazze-come?

المحاور:

'Two cup-what?'

"كأسان - ماذا؟"

Tazze, dove si pu o mettere l'e, come se

المتكلم غير الأصلي

dice questo?

Cups (m. pl.), where one can put tea,  
how do you say this?

"كؤوس (مذكر، جمع)، حيث يصع

المرء الشاي، كيف تقول هذا؟

tazze?

المحاور

'Cups (f. pl.)?'

"كؤوس (مؤنث، جمع)؟"

ok, tazze

المتكلم غير الأصلي:

'Ok, cups (f. pl.)'

"حسناً، كؤوس (مؤنث، جمع)"

التدكر: لم أكر متأكداً إذا ما كنت قد تعلمت الكلمة المناسبة من

الداية

(١٠,٣٣) ترجيعٌ صوتيٌّ تلقاه المتعلمون بشكلٍ صحيح

المتكلم غير الأصلي: Vincino la tavolo e

'Near the table is'

"قرب الطاولة هو (الصيغة الصحيحة

هي *vicino*)"

*Vicino?*

المحور

*Near?*

"قرب؟"

المتكلم غير الأصلي . *La, in tavolo*

'The? Table.'

"آل؟ طاولة"

التذكر . كنت أعتقد عندما قلت *vicino* ، كنت أعتقد.

حسناً، هل نطقت الكلمة بشكل صحيح هناك؟

(١٠،٣٤) ترجيع معلمي تنقاه المتعلمون بشكل صحيح .

المتكلم غير الأصلي . هناك مكتبة

المتكلم الأصلي . هناك ماذا؟

المتكلم غير الأصلي . مكان حيث تصع الكتب

المتكلم الأصلي . رف كتب؟

المتكلم غير الأصلي . كتب؟

المتكلم الأصلي . رف

المتكلم غير الأصلي . رف كتب

التذكر . تلك ليست كلمة جيدة كانت تفكر في المكتبة مثل التي

لدينا هنا في حرم الجامعة، نعم

وأظهرت النتائج أن المتعلمين كانوا دقيقين سبباً في تلقّيهم لترجيح

المعجمي، والدلالي، والصوتي. ولكن الترجيع الحوي - الصرقي لم يتلقوه،

عموماً، على المواد نفسه



فليس من الواضح دائماً، نتيجةً لذلك، أن المتعلمين يتلقون بالطريقة المقصودة (انظر أيضاً هوكس، ١٩٨٥م) وعلى ذلك ربما يكون هناك دورٌ مختلف للترجيع في المناطق اللغوية المختلفة، كما افترضت بيكا (١٩٩٤م) وربما، على سبيل المثال، لا يمكن ملاحظة الترجيع السحوي الصرفي؛ بسبب أن الأفراد، كما في هو معروف في أي سياقٍ حوارِيٍّ، يركزون على المعنى، وليس على شكل اللغة كما يمكن أن تُستنتج الأخطاء المعجمية والصوتية اعتماداً على المعنى الأساسي؛ ولذلك تحتاج أن يُتَّهَـبَ لها إذا كانت النتيجة معيَّـةً مشتركاً أما الأمثلة السحوية - الصرفية في دراسة ماكي وجاس وماكدونا، فقد تعمل فيها، عموماً، مع عاصر في مستوى محقق لا تحمل معيَّـةً

(١٠،٤،٣) الآلية Automaticity

والوظيفة الثالثة للمُـحـرَـج هي تطوُّر طلاقة المعالجة والبنها فالعقل الشري، كما ناقشنا سابقاً، هو نظامٌ معالجةٌ محدود فهناك عملياتٌ معيَّنة مقصودة، تتطلب كمَّةً كبيرة من الوقت وطاقة الذاكرة العاملة وقد ادَّعى مكلوفلين (١٩٨٧م، ص ١٣٤) أن الآلية تنصَّن "استجابةً متعلَّمةً كانت قد بُنيت من خلال التطابق المنتظم بين المدخل نفسه ونموذج التفاعل نفسه من خلال كثيرٍ من المحاولات" ونحن هنا نُوسِّع هذه الفكرة لتشمل المُـحـرَـج، مدَّعين أن التطابق المنتظم الناجح (الممارسة) بين السحو والمُـحـرَـج تتيح عنه معالجة آليَّة (انظر أيضاً لوسشكي Loschky وبلي فروم، ١٩٩٣م)

(١٠،٤،٤) من معالجة أساسها المعنى إلى معالجة أساسها النحو

#### Meaning-Based to Grammatically Based Processing

بدأت دراسة المُـحـرَـج، دراسة ذات معنى، بفهم الفرق بين استعمال اللغة القائم على السحو والقائم على المعنى فقد أشارت فرضية سواين المدئية إلى أن المُـحـرَـج "ربما يجبر التعلُّم على الانتقال من المعالجة الدلالية إلى المعالجة التركيبية" (١٩٨٥م، ص ٢٤٩) وقد عولجت هذه الفكرة خلال الكتاب ولن نتوسَّع فيها هنا ومن قاعدة القول

أن معالجة اللغة على مستوى المعنى فقط لن تخدم، بل لا يمكنها أن تخدم، هدف فهم تراكيب اللغة، وهو مستوى من المعرفة ضروري<sup>(٦)</sup> لإنتاج اللغة.

وباختصار، يُسمح المحرّج المتعلمين الفرصة لإنتاج اللغة والحصول على الترجيع الذي ربما يفودهم، من خلال تركيز انتباههم على جوانب محلية معينة في كلامهم، إلى أن يلاحظوا إما (أ) تناقض بين كلامهم وكلام محاورهم (خصوصاً إذا قدّم لهم نموذجاً لعوي على أنه جزء من الترجيع) أو (ب) عجزاً في مُحَرِّجهم. فالملاحظة، إذن، تقود إلى إعادة التقييم، الذي ربما يكون إعادة تقييم تحت المجهر، أو ربما يتصمّن تفكيراً معقداً طويل الأمد حول القضية وهذه العملية الأخيرة ربما يسند لها جمع معلومات إضافية من خلال تنوع المصادر (أي: المدخل، والتساؤل المباشر، والبحث في كتب النحو، والمعاجم) وهذه، في جوهرها، هي عملية التعلم (انظر أيضاً سواين ولايكن Lapkin، ١٩٩٥م)

#### (١٠.٥) دور المدخل والتفاعل في تعلّم اللغة

##### The Role of Input and Interaction in Language Learning

ما وظيفة المدخل والتفاعل؟ يجب على المتعلم، في الخطوة الأولى من التعلم، أن يكون واعياً بالحاجة للتعلم ومناقشة النوع الذي يحدث في الحوار وسيلة لتكرار اتده المتعلم فقط على مناطق اللغة التي لا "تتطابق" مع مناطق اللغة التي في طور التعلم

(٦) لا يُدخَل هـ ما يُسمّى "معرفة قرائية" بمعنى ما، وهي معرفة ضرورية لكثير من برامج الدراسات العليا هي تلك الأمثلة، ربما يكون من الممكن حقاً أن تعرف قبلاً عن التركيب (ربما أكثر من ظاهرة ترتب الكلمات الأساسية)، وأن تعتمد على لمعرفة المعجنية ومعرفة مادة الموضوع بصنعها جوهر مضاعف من الشعراء فعالية ما تكون القصيدة أن الأفراد الذين لديهم "معرفة قرائية" غير قادرين على ذلك شعرات تلك اللغة أو تلك شعرات اللغة بأي شكل آخر سوى الشكل الكتابي

ويبدو أن وجهة النظر حول المدخل والتفاعل التي عُرضت هنا في هذا الفصل ، متعارضة مع وجهة نظر تعلم اللغة المقيّده بمادئ النحو العالمي (انظر الفصل ٧) . وعلى أيّ حال ، فهدف وجهتي النظر جميعهما هو التوصل إلى فهم كيفية تشكّل أشياء اللغات الثابتة في ضوء حقيقة أن الأدلة التي لدى المتعلمين حول اللغة الثانية محدودة جداً بمعنى حر ، لدى المتعلمين ، كما لوحظ في الفصل ٧ ، نوعان من المعلومات اللغوية تحت تصرفهم يُعرف الأول بالدليل الإيجابي ، ويشير إلى تلك المجموعة المحدودة من الأقوال المصاغة جيداً (عموماً) التي يتعرّض لها المتعلمون. أم الثاني فهو الدليل السلبي ، الذي يتكوّن من معلومات تُقدّم للمتعلّم الذي يُحظّن في كلامه بطريقة ما تأمل المثال الآتي .

Did you fly to Singapore yesterday? المتكلم الأصلي (١٠,٣٥)

هل سافرت إلى سغافورة أمس؟

Did I flied here yesterday? المتكلم غير الأصلي

هل سافرتُ أن هنا أمس؟

Pardon? المتكلم الأصلي .

آسف؟

Did I flied here yesterday? المتكلم غير الأصلي

هل سافرتُ أن هنا أمس؟

Yes, did you fly here yesterday? المتكلم الأصلي

نعم ، هل سافرت هنا أمس؟

تقدّم الحملة الأولى في (١٠,٣٥) دليلاً لهذا المتكلم غير الأصلي على صيغة الأسئلة أما حملة المتكلم الأصلي الثانية فتقدّم ترجيحاً يشير إلى أن هناك شيئاً ما غير صحيح / غير مفهوم حول جملة المتكلم غير الأصلي وكذلك تقدّم الحملة الثالثة ترجيحاً غير مباشر للمتعلم (عمودح صحيح) بأن جملة المتكلم غير الأصلي غير صحيحة وهذا ما أُشرب إليه في هذا الفصل بالحوار

وعندما ننظر إلى الدراسات السابقة في اكتساب لغة الطفل، نلاحظ وجود مراعى بأن الأدلة السلبية غير شائعة وغير ضرورية للاكتساب (انظر مثلاً: بيكر، ١٩٨٤م؛ ويكسلر Wexler وكوليكونر Culhcover، ١٩٨٠م) (انظر لفصل ٧ أيضاً) ولأن الأطفال لا يتلقون تصحيحاً كثيراً، فلا يمكن أن يكون التصحيح شرطاً ضرورياً للاكتساب، فكيف يحدث الاكتساب إذن؟ فما عُرض هنا هو مجموعة من المكونات الفطرية تحد من إمكانيات تشكيل النحو، وتكمن المشكلة هنا في أنه إذا كان تشكيل النحو محدوداً، فإن نشاط تعلم اللغة، بالتالي، يكون عرضة للنقصان ولكن ماذا عن تعلم اللغة الثانية؟ فيما يتعلق بالسؤال الخاص بالأدلة السلبية، من الواضح أن الراشدين (في الأقل أولئك الذين في مواقف تعليمية رسمية) يتلقون بالفعل تصحيحاً أكثر من الأطفال. بالإضافة إلى أن الأدلة السلبية ربما تكون شرطاً ضرورياً في تعلم اللغة الثانية لدى الراشدين (انظر القسم ١٠، ٤، ٢).

ولكن ما لوظيفة التي تؤديها الأدلة السلبية أو يؤديها تصحيح الخطأ؟ يمكن للمرء أن يجادل بأنه عندما تحدث أخطاء، وعدم يكون هناك، نتيجة لذلك، ترجيع، فإن هذا الترجيع يحذف الهدف من ترويض المتعلم بالمعلومة التي تحره بأن كلامه خطأ وعندما يكون المتعلم في موقف مثالي في التعلم، يحدث عندئذ تعديل لنحو المتعلم لكن هناك حدوداً واضحة لهذه المرونة، أولاً لا يمكن أن تُصحح جميع الصيغ غير الصحيحة ثانياً كثيراً بما يُسمى أخطاء هي أخطاء في التفسير، إذ ربما لا يتعلم المتعلم، في مثل هذه الحال، أنه وقع في خطأ (كما هي الحال في ١٠، ٣٦).

(١٠، ٣٦) المتكلمة الأصلية - When I get to Paris, I'm going to sleep

for one whole day I'm so tired

عندما أصل إلى باريس، سوف أنام يوماً كاملاً واحداً أنا متعبة جداً

المتكلمة غير الأصلية : What?

ماذا؟

المتكلمة الأصلية : I'm going to sleep for one whole day

سوف أنام يوماً كاملاً واحداً

المتكلمة غير الأصلية : One hour a day?

ساعة واحدة في اليوم؟

المتكلمة الأصلية : Yes

نعم

المتكلمة غير الأصلية : Why?

لماذا؟

المتكلمة الأصلية : Because I'm so tired

لأنني متعبة جداً

فهي (١٠،٣٦)، ركت امرأتان قطاراً في سالاييس Calais بعد رحلة طويلة من لندن إلى دوفر Dover، وتأخير طويل في دوفر، قل عور القصة الإنجليزية إلى سالاييس. وكانت كلتاها في طريقهما إلى باريس. ولم تقابلا من قل حيث كانتا تجلسان مقابل بعضهما على رصيف قطار باريس. ومن الواضح، في هذا الحوار، أن المتكلمة غير الأصلية قد فهمت المتكلمة الأصلية على أنها تقول ساعة واحدة في اليوم بدلاً من يوماً كاملاً واحداً. ولم يُكتشف أبداً أن الخطأ في التصير، حيث اعتقدت كل منهما أن الأخرى عريضة نوعاً ما، فاستغرقنا في هدوء بقية الرحلة

والحذ الثالث، وربما الأكثر أهمية، هو الاعتراف بوجود الخطأ، كما في حال تعبيرات عدم الفهم (مثلاً: هه؟)، حيث لا تُعطى معلومات خاصة كافية للمتعلم ليعرف موضع خطئه بمعنى آخر، هل العشل في الاتصال هو نتيجة استعمال التركيب

الخاطئي، أم الأصوات الخاطئة، أم الصرف الخاطئي، أم المفردات الخاطئة؟ والاعتراف بوجود الخطأ لا يشير أيضاً إلى ما ينبغي أن يفعله المتعلم حتى "يصحح" الخطأ

ستقل الآن إلى تفسير آخر لكيفية تطور أسماء اللغات الثانية وهذا التفسير هو الذي يرى أن المدخل اللعوي والتفاعل الحوارية يشكلان معاً القوة المسيرة لتطور اللغة ففهم بيئة المتعلم، بالتالي (ع) فيها المعلومات اللعوية المتاحة للمتعلمين، والتفاعلات الحوارية التي يعمس فيها متعلمو اللغة الثانية) مركزيٌّ لهم طبيعة التعلم

وهذا هو السياق نفسه الذي قدّم فيه كراش نظريته المؤثرة عن المدخل الذي بوقشت في الفصل ٨ وقد كان رعمه الأساسي أن الشرط الضروري للاكتساب هو المدخل الذي يكون أعلى قليلاً من مستوى المتعلم الحالي في المعرفة النحوية فتقديم النوع الصحيح من المدخل، من وجهة نظره، سوف يؤدي إلى أن يكون الاكتساب آلياً ولكن هذا التفسير، كما ناقشه سابقاً، غير كافٍ، إذ يجب على المرء أيضاً أن ينظر، في الأقل، في دور التفاعل الحوارية الذي سيُحتمر التعلم فيه؛ لأنه يُمكّن الاعتماد على مساعدة المحاور في التعبير عن المعنى. ومثل هذه المساعدة تأتي نتيجة لوطبيعة الحوار، مما في ذلك بعض السمات الحوارية مثل التأكد من الفهم، وطلبات التوضيح، والمساعدة في البحث عن الكلمة، ومحاكاة الصوت وهمّ جراً.

وقد جادل واجر - جوف وهاتش (١٩٧٥م) بأنه فيما يتعلق باكتساب اللغة الثانية، يشكل التفاعل الحوارية الأساس لتطور التراكيب عوضاً عن أن يكون ساحة لممارسة التراكيب النحوية فقط. فالتراكيب، كما يدعون، تتطور من قلب الحوار وليس العكس ويوضح المثالين في (١٠،٣٧ و ١٠،٣٨) الطرق التي يمكن أن يحدث فيها التعلم من خلال الظروف الحوارية، حيث يستعمل المتعلمون الحوار في هذه الحالات لتعزيز التطور المعجمي لديهم. فحسن يرى في (١٠،٣٧) (ماكي، ١٩٩٩م، ص ص ٥٥٨ - ٥٥٩) التعرف على عصر معجمي جديد نتيجة لمناقشة عبارة جديدة

كما يوضح هذا المثال أيضاً كيف تمكن المتعلم من استعمال الحوار مصدراً لتعلم العبارة الجديدة نظارة قراءة

(١٠,٣٧) المتكلم الأصلي . هياك هياك نظارة قراءة فوق آنية الررع

المتكلم غير الأصلي ماذا؟

المتكلم الأصلي . نظارة قراءة نظارة لكي ترى الحريدة؟

المتكلم غير الأصلي : نظار؟

المتكلم الأصلي . أنت تلسها لترى بها ، إذا لم تكن قادراً

على الرؤية . نظارة قراءة

المتكلم غير الأصلي : أهه أهه نظارة للقراءة تقول نظارة قراءة

المتكلم الأصلي . نعم

فقد أقر المتكلم غير الأصلي ، في السطر قبل الأخير ، حقيقة أن العبارة الجديدة

نظارة قراءة جاءت من التفاعل ، وخصوصاً ، بصفته نتيجة للعمل الحوارى

والحوار ، بالطبع ، ليس محصوراً بالتعلم المعجمي فقط . فمثال (١٠,٣٨) قطعة

من حوار يتناقش فيه مدرس ، متكلم أصلي بالإنجليزية ، وطفلة متكلمة أصلية بالسجاييه (من أليس ، ١٩٨٥ م ب ، ص ٧٩) :

(١٠,٣٥) المتكلم الأصلي . أريدك أن تحريسي ماذا تستطيعين أن ترى

في الصورة أو ما الخطأ في هذه الصورة

المتكلمة غير الأصلية : درارة (=دراجة)

المتكلم الأصلي . دراجة ، نعم ولكن ما الخطأ؟

المتكلمة غير الأصلية . حملاء ( حمراء )

المتكلم الأصلي . هي حمراء نعم ما الخطأ فيها؟

المتكلمة غير الأصلية . سوداء

المتكلم الأصلي: سوداء. جيد سوداء ماذا؟

المتكلمة غير الأصلية: إطارات (=إطارات) سوداء

ثم تكرر هناك، قبل هذا الوقت، أمثلة على جمل تتكوّن من مكونين في خطاب اللغة الثانية لهذه الطمعة الحوارية، كما رأينا، يسمح الإطار، أو كما أشرّ أليس (١٩٨٥م ب، ص ٧٩) "نقاط العبور" لجمل مكونين اثنين للظهور فقد قسّم المدرّس نشاط إلى أجزاء وساعد في المفردات الضرورية، التي تبدو أنها مكنت الطمعة من وضع سوداء وإطارات جساماً إلى جانب، كما رأينا في جمعتها الأخيرة وقد كانت هناك، منذ ذلك الوقت وما بعده، أمثلة على جمل بمكونين في كلام هذه الطمعة

وفي رأي أليس (١٩٨٤م، ص ٩٥)

يساهم التفاعل في التطوّر لأنه وسيلة يستطيع من خلالها المتعلم أن يعثّ الشعر ويحدث هذا عندما يستطيع المتعلم أن يستنتج ما يُقال بالرغم من أن الرسالة تحوي على عناصر دعوية ليست حرة من قدرته، وعندما يستطيع المتعلم أن يستعمل الخطابات يساعده في تعديل أو إكمال المعرفة الدعوية، التي سبق استعمالها، في الإنتاج

فالتفاعل الحوارية، بالتالي، في لغة ثانية يشكّل الأساس لتطوّر اللغة عوضاً عن أن يكون ساحة فقط لممارسة سمات لغوية معينة وقد عبّر لويج (١٩٩٦م) عن هذه الفكرة وأطلق عليها فرضية التفاعل

ولما قلّقه لأجل المعنى، وخصوصاً النشاط الحوارية الذي يُحفّر بتدليلات التفاعل الدخلى عن طريق المتكلم الأصلي أو للحوار الأكثر كفاءة؛ يسهّل الاكتساب لأنه يربط المدخل، وطاقت المتعلم بتدخله، خصوصاً الانتباه المتقوّ، والمخرج بطرق فعّالة (ص ص ٤٥١ ٤٥٢)

لقد أفرص أن لا يتبّاه المتقوّ، وطاقت المتعلم في معانها تطوير اللغة الثانية، بنوسطن في مساهمات البيئة للاكتساب، وأن هذين المصدرين أحصرا مع لأجل العائدة العظمى، وإن يكن بشكل غير مقصود خلال الحوار لاستيحاء المعنى ويرى يكون الترجع السلسلي الحاصل خلال النشاط الحوارية أو في مكان آخر مبسّراً ظهور اللغة الثانية، في الأقل في مجال المفردات والصرف وتراكيب اللغة الخاصة، وضروريّ بتعمّن تناقص معينة قابلية للتفسير في المعنى الأولى والثانية (ص ٤١٤)



ويعني هذا أنه خلال النشاط الحوارى المركز، ربما تكون مصادر الالتقاء المتوفرة للمتعلم موجهة إلى: (أ) التناقض بين ما "يعرفه" المتعلم عن اللغة الثانية ومواجهة الواقع الفعلى للغة الهدف، أو (ب) منطقة من اللغة الثانية ليس لدى المتعلم معلومات عنها، أو لديه معلومات عنها ولكنها محدودة وربما يحدث التعلم "خلال" التفاعل، أو ربما يكون النقاش خطوة أولية في التعلم وكذلك ربما يؤدي التفاعل دوره بصفته آلة رئيسية (جاس، ١٩٩٧م)، ممثلاً بالتالى جوانب المرحلة التى يمر فيها المتعلم، عوضاً عن أن يكون ساحة للتعلم الفعلى

لقد رأينا أمثلة يبدو أن التعلم يحدث فيها من خلال الحوار، وهناك أدلة أيضاً على أن الحوار يحد من سمية التعلم المتأخر، مؤدياً وظيفة المحفز فقط. فأمثال (١٠،٢٥)، المعادها في (١٠،٣٩)، يوضح التعلم المتأخر، حيث اشتركت متكلمتان غير أصليتين في نشاط تصعان فيه صورة. فالكلمة غير الأصلية ١ نصف جزءاً من الصورة، وبدأ الوصف بكلمة تخطئ في نطقها، مما يجعل المتكلمة غير الأصلية ٢ تسأل عنها مباشرة. والعالب أن المتكلمة غير الأصلية ١ تأملت في مشكلتها في النطق، فلم تخطئ مرة أخرى أبداً في نطق *cup* فتجان. وفي المقابل، وبعد قليل من الوقت، بدأت نطق *cup* نطقاً صحيحاً بكلمات أخرى، مما جعلها واعية بالمشكلة. هو النقاش نفسه، فقد استطاعت أن تستمع للمدخل أكثر وأكثر إلى أن أصبحت قادرة على تمييز النطق الصحيح

(١٠،٣٩) المتكلمة غير الأصلية ١ أوه إمساك المجون [x<sup>h</sup>p].

المتكلمة غير الأصلية ٢: إمساك المجان *cup*؟

المتكلمة غير الأصلية ١: همم هممم

(بعد ١٧ دوراً)

المتكلمة غير الأصلية ٢: إمساك مجان

المتكلمة غير الأصلية ١: نعم

المتكلمة غير الأصلية ٢. فجان قهوة؟

المتكلمة غير الأصلية ١: قهوة؟ أوه نعم، شاي، فجان قهوة

فجان شاي

المتكلمة غير الأصلية ٢: هم هم

ولكن ما الدليل على أن التعامل يقود حقيقة إلى تطور اللغة؟ تأمل الحوارين في

(١٠،٤٠ و ١٠،٤١) حيث يتصمّن كلاهما متكلمين غير أصليين (جاس و فارونيس،

١٩٨٩م، ص ص ٧٩، ٨١):

A man is uh drinking c-coffee or tea uh with the  
saucer of the uh uh coffee set is uh in his uh knee

(١٠،٤٠) هيروكو -

رجل يشرب أوه ق- قهوة أو شايًا مع صحن ال أوه

أوه قهوة في أوه ركته

in *him* knee إيرومي -

في ركة هو

uh on *his* knee هيروكو -

أوه على ركته

نعم إيرومي -

on *his* knee هيروكو -

على ركبته

so sorry On *his* knee إيرومي -

أسف جداً على ركته

(١٠،٤١) شيروكا متى ستروح؟

أكيهيتو متى؟ لا أعرف. ربما . أوه بعد ثلاثين

شيروكا ثلاثين؟

أكيهيتو . نعم ، بعد ثلاثين سوف زواج - سوف أتزوج  
(بعد ٣ أدوار)

أكيهيتو . ثم إذا وقعت في حبب معها ، سوف زواج بها

(بعد ١١ دوراً)

أكيهيتو و أم عندما رأيتها أردت أن أتزوج بست  
صبيّة لأنها جميلة جداً

تقول أكيهيتو في (١٠، ٤٠) في ركبته مع أن إيزومي تردّ بصيغة غير صحيحة في  
ركبة هو لكن أكيهيتو تحافظ على الصيغة الصحيحة كما يتعلّق بحالة الصمير ، رغم أنها  
تغيّر حرف الجرّ من الأصليّ في *in* إلى الصحيح على *on* وقد انتهت كلتا المشاركين  
نتيجةً للنقاش ، إلى استعمال الصيغة الصحيحة نفسها

وبالمثل يسمع أكيهيتو الصيغة الصحيحة تتزوج في بداية الحوار وقد افترض أن  
الصيغة التي قدّمها (زواج) كانت صيغة التعلّم الخاصه به ، وأن المودح الصحيح  
الذي قدّمته شبروكا نتجت عنه الخبرة التي رأياها في جملة أكيهيتو الثانية والنتيجة أسا  
بعد ١٦ دوراً فقط رأيا الصيغة الصحيحة "تتصر"

والدليل الأكثر مباشرة على أهميّة التفاعل الحواريّ جاء من عددٍ من  
الدراسات ، إذ أظهر الباحثون في إحداها (بيكا ويونج ودوتي ، ١٩٨٧م) وجود فهم  
أفضل لدى مجموعته من متعلمي اللغة الثانية سمح لهم بالتفاعل في إكمال نشاط ما ،  
في مقبل أولئك الذين لم يسمح لهم بالتفاعل ، ولكنهم رُودوا مُدخل معدّل كما  
أوردت دراسة ثانية (حاس وفرويس ، ١٩٩٤م) نتائج مشابهة ، رغم أنه كن في تلك  
الدراسة دليل على أن تأثير التفاعل لم يكن متمثلاً فقط في فهم مباشر ، لكنه لوحظ  
أيضاً في نشاط لاحقٍ يتطلّب استعمال اللغة الإنتاجيّة فقد أعطى المتعلمون ، في تلك

الدراسة، مُدخلًا معدّلًا وكانوا فريقين: فريقًا سُمح له بالنقاش، وآخر لم يسمح له بذلك. وفي الجزء الأول من النشاط، أعطى المتكلمون الأصليون للمتكلمين غير الأصليين تعليمات ليصنعوا بعض الأشياء على لوح وقد كانت هناك أربعة شروط. (أ) مُدخلٌ معدّل، (ب) مُدخلٌ غير معدّل، (ت) تفاعلٌ حوارِيّ، (ث) تفاعلٌ غير حوارِيّ أم في الجزء الثاني من النشاط، فقد وصف فيه المتكلمون غير الأصليين للمتكلمين الأصليين أين يصنعون أشياء أخرى على لوح مختلف وكان هناك، في هذا الجزء، شرطان ثان: (أ) تفاعلٌ حوارِيّ، (ب) تفاعلٌ غير حوارِيّ وظهر الأداء الأفضل (قيس من طريق القدرة على إعطاء تعليمات دقيقة في الجزء الثاني من النشاط، كما انعكس في قدره المتكلمين الأصليين على وضع الأشياء بشكلٍ مناسب) في وجود الشرط الذي سُمح للمتعليمين فيه أن يُفسّخوا في الجزء الأول من النشاط ويعترض هذا فائدة التفاعل في وقت لاحق، عوضاً عن فائدته المباشرة

وفي دراسة ثالثة (لوسشكي، ١٩٨٩م) تشبه هذه الدراسة في أنه كانت هناك عدة شروط تجريبية، بما في ذلك شرطاً المُدخل المعدّل والتفاعل الحوارِيّ، ولكنها تختلف في أن التفاعل الحوارِيّ الوحيد الذي وُجد فيها كان عن طريق الهاتف؛ لم يوجد هناك تأثيرٌ إيجابيٌ لتطور التركيب أو الاحتفاظ بالمردات

كما أجرت ماكي (١٩٩٩م) دراسةً إراديةً بشكلٍ خاص لاستكشاف المدى الذي يمكن أن توجد فيه العلاقة بين التفاعل الحوارِيّ وتطور اللغة الثانية. فقد نظرت في اكتساب صياغة الأسئلة، معتمداً على النموذج التطوُّري لسيمن Prenenarn وجونستون Johnston، (١٩٨٧م) فقد وُجدت في ذلك النموذج، الذي طُوِّر أصلاً لتفسير اكتساب مكلمين باللغة الثانية ترتيب الكلمات في الألمانية، مراحلٌ للاكتساب مرتبةٌ وقابلةٌ للتمييز، كلٌ واحدٌ منها محكومةٌ بآليات معقدة تقيد الانتقال من مرحلةٍ معبئة إلى المرحلة التالية وبالرغم من أن لا علاقة بين مناقشة تفاصيل هذا النموذج مع

النقاش الحالي (لريدو من التفصيل انظر ر. أليس، ١٩٩٩م: لارسن، فريمان ولونج، ١٩٩١م)، إلا أن تقديم شرح مختصر سيساعد في وضع بحث ماكي في سياقه.

إن نموذج بيتمان وجونستون يتباً تنبؤاً قوياً بتطور ترتيب الكلمات مثل أن المتعلم سيبدأ (بعيداً عن الكلمات المفردة و/أو الأجزاء) بترتيب معياري: مثل الترتيب فاعل فعل مفعول (*You are student أنت طالب؟*) وتتضمن المرحلة الثانية بعض التحرك، ولكنه تحرك لا يكسر الترتيب المعياري (*Do you have apartment؟ هل عندك شقة؟*، *Why you no eat لماذا لا تأكل؟*) أما في المرحلة التالية، فيكسر الترتيب المعياري (*Have you job؟ لديك وظيفة؟*)، حيث يمكن للمرء، في هذه المرحلة، أن يرى بدايات التطور التركيبي. أما في المرحلة الرابعة، فيستلزم التحرك التعرف على أن العناصر المتحركة هي جزء من الفئات النحوية (*Why did you go لماذا ذهبت؟*)، فهذا يحتاج المتعلم أن يعرف أن الفعل المساعد يجب أن يكون في الموقع الثاني، وأن الرمز يظهر علامته على الفعل المساعد). وأخيراً يتعرف المتعلمون على المجموعات الفرعية، وأن العمليات النحوية يمكن أن تعمل عبر تلك المجموعات (*He didn't leave, did he؟ لم يمانر، أليس كذلك؟*) وبسبب أن هذا النموذج يتباً بمراحل معينة للتطور، ولأنه يمتدح أن التفاعل الحوارية من خلال إطار المدخل/التفاعل يؤثر في التطور، يؤسس نموذج بيتمان وجونستون أفضلية اختيار خصلة لكل من النموذج نفسه وفرصة التفاعل.

أجرت ماكي (١٩٩٩م) بحثاً انخرط فيه متعلمون للإنجليزية في أنشطة اتصالية، تكون الأسئلة فيها هي التركيب المستهدف، مع وجود المرحص لإحداث التفاعل بين المشاركين. وقد لاحظت علاقة إيجابية بين التفاعل والتطور، حيث انتقل المتعلمون، الذين دخلوا في تفاعل مركب على التركيب، طوال طريق التطور أسرع من المتعلمين الذين لم يدخلوا في أي تفاعل مماثل. وكما لاحظت، فقد استطاع التفاعل أن يسرع رتم التطور، لكنه لم يكن قادراً أن يدفع المتعلمين أعلى من مرحلة تطورية.

معينة<sup>٧</sup> أي لم يكن من الممكن مجاور المراحل التطورية. أما في الظروف التي تلقى فيها المتعلمون مدخلاً عدل سابقاً فقط، فكم لم يُسمح لهم بأي فرصة للتفاعل، فلم يلاحظ أي تطور. وكان الشيء الملفت للنظر أن التراكيب المتقدمة الأكثر تطوراً لوحظ ظهورها في اختبارات بعدية متأخرة عوض أن تظهر مباشرة. وهذا يدعم الافتراض الذي وُضع سابقاً بأن التفاعل هو "أداة رئيسية"، تسمح للمتعلمين أن يركزوا، شاههم على مناطق "يحملون عليها" وفي أمثلة عديدة، احتاج المتعلمون إلى "وقت للتفكير" قبل أن يحدث التعبير. ومن المهم أيضاً ملاحظة أنه في دراسة ماكي، لوحظ التأثير المتأخر بشكل أكثر شيوعاً في التراكيب الأكثر تقدماً، إذ من المنطقي افتراض أن المتعلم يركز على "وقت للتفكير" قبل أن يكون قادراً على أن يكتشف التعبيرات التي يجب أن يدخلها وكمية إدخالها.

ندكر من الفصل ٩ أن تارور وليفو (١٩٩٥م) وجدوا أن الأنواع المختلفة من التفاعل أثرت بشكل مختلف على سرعة الاكتساب وطريقته. فبما كانت نتائجهما نشه نتائج ماكي فيما يتعلق بالسرعة، إلا أنها اختلفت عنها فيما يتعلق بالطريقة. فقد وجدوا أن الطريقة يمكن أن تختلف بناءً على السياق وأساليب الاستعهام المتأخرة مرحلياً، مثلاً، ظهرت في التفاعلات التي حدثت مع الباحث قبل ظهور المراحل المكورة وتفسير هذا التناقض، كما جاء به ليفو (١٩٩١م)، ربما يكمن في سياق التفاعل نفسه. فقد كان هناك، في التفاعل مع الباحث، قدر مهم من المدخل حول الأسئلة في المراحل المتأخرة ورمي يكون هناك عامل إضافي يتمثل في أن صيغ الأسئلة التي بدت غائبة في كلام الطفل، كانت كذلك لأنها غير محوكة في الإنجليزية، ولم يكن هناك أي مدخل مدني (مثلاً *Why you do that?* لماذا تفعل ذلك؟) وبالتالي،

(٧) يدكر هذا بوجوم، بالبحث لمكر نرويل (١٩٨٢م)، التي لاحظت، في مناقشتها لدور اللغة الأصلية، أن خلفية اللغة الأصلية تؤثر في السرعة التي تُجاز بها مراحل تطورية معينة.

ربما تكون الحال أن المراحل المتأخرة، التي تُلتقط من فيض الحمل الحوية في المدخل، يمكن أن تُستنتج عندما تكون المراحل المبكرة غير محوية، وتكون بالتالي خالية من المدخل الخارجي

لقد ناقشنا في هذا القسم العلاقة بين التفاعل والتعلم، وقدّمنا أدلة على أن التفاعل ربما يُعيد بصفته ساحة لتطور اللغة، أو مُيسراً له

(١٠, ٥, ١) الانتباه Attention

سوف نتقل الآن إلى الآلية التي ربما تكون في قلب فرصة التفاعل (كما لاحظ لويج، ١٩٩٦م) الانتباه المتقنى<sup>(٨)</sup> فالحوار وأنواع أخرى من التفاعل التصحيحي يركز انتباه المتعلمين على أجزاء من لغتهم تنحرف عن لغة المتكلمين الأصليين بكلمات أخرى، يتطلب الحوار نقطة ودخولاً في النقاش، وكلاهما ضروري للاتصال الناجح وقد اقترحت دراسات هائلة، كما وصلت إليها، أن التفاعل والتعلم متعلقان ببعضهما وهذه الملاحظة ملاحظة مهمة، ولكنها بحاجة إلى تفسير إذا ما أردنا تطوير فهمنا لكيفية حدوث التعلم أي ماذا يحدث خلال الحوار الذي يسمح للمتقدمين أن يلتقطوا محتوى المناقشة ليطوروا معرفتهم الخاصة؟ وكلمة لويج (١٩٩٦م)، التي ذكرناها سابقاً، تتركز دوراً مهماً للانتباه، تماماً مثل كلمة جاس (١٩٩٧م، ص ١٣٢) التي تقول: "الانتباه المُجَرَّج جُزئياً من خلال الحوار، هو واحد من الآليات المهمة في هذه العملية"

وفي تدرج البحث في اكتساب اللغة الثانية الحديث، ركز كثير من الدراسات على مفهوم الانتباه وعلى فكرة الملاحظة (انظر دوتي، تحت الطبع، نقاش موسّع حول قصايا المعالجة الفعلية خلال تعليمات التركيز على الصيغة) وقد حادل

(٨) بعض لأجزاء من هذا القسم والقسم الآتي نسخٌ معدلة من جاس (تحت الطبع)

شميدت (١٩٩٠م، ١٩٩٣م أ، ١٩٩٣م ب، ١٩٩٣م ج، ١٩٩٤م) بأن الانتباه ضروري للتعلم، بمعنى أنه لا يمكن أن يحدث تعلم دون انتباه ورغم أن دعمه القوي موضع جدل (انظر سكاشر وراوند Round، ورايت Wright، وسميث، ١٩٩٨م؛ حاس، ١٩٩٧م)، إلا أنه من المقبول بشكل واسع أن الانتباه المتقنى يلعب دوراً رئيساً في التعلم فمن خلال التفاعل (الحوار، إعادة الصياغة مثلاً) يتركز انتباه المتعلم على جزء محدد من الدعة، خصوصاً على التناقض بين صيغ الدعة الهدف وصيغ لغة التعلم وهناك أدلة داتية وتطبيقية على أن المتعلمين قادرين على ملاحظة التناقضات فقد ذكر شميدت وفروتا (١٩٨٦م) حول تعلم البرتغالية أن المتعلم في الدراسة وثق ملاحظاته ونتائجه في تعلم الصيغ الجديدة بالإضافة إلى أن الأمثلة (١٠،٣٨ - ١٠،٤٠)، التي عُرضت سابقاً، تعطي أدلة على أن التناقضات يُعرّف عليها خلال التفاعل

وأشارت دوتي (تحت الطبع) إلى أن هذا يفترض أن هذه التناقضات قابلة، بالعمل، للملاحظة (انظر ترسكوت Truscott، ١٩٩٨م، لمناقشة الانتباه، واليقظة، والملاحظة)، وأنه يجب أن تكون لدى المتعلم، إذا كانت التناقضات قابلة للملاحظة، وإذا كان سيستعملها مصدراً من مصادر إعادة بناء النحو، الطاقة اللازمة للاحتفاظ بتمثيل جملة اللغة الهدف في الذاكرة في الوقت نفسه الذي يقوم فيه بالمقارنة وقد قدّمت دوتي ثلاث طرق يمكن أن تحدث من خلالها هذه المقارنة المعرفية (ص ١٨).

١ يُحتفظ بتمثيلات جمل المدخل والمخرج في الذاكرة قصيرة المدى وتتم

مقارنتها هناك

٢ يُحتفظ بتمثيل (دلالي) أعمق للجملة التي عولجت سابقاً في الذاكرة طويلة

المدى فقط، لكنها تترك آثاراً قابلة للاستعمال في الذاكرة قصيرة المدى حيث تُقارن

الحمل الجديدة بها



٣ يمرّ تدكّر الجملة إلى الذاكرة طويلة المدى ، لكن يمكن إعادة تنشيطها بالكامل إذا كان هناك أي شك من معالج اللغة بأن هناك تناقضاً بين المعرفة المحرّنة والأدلة اللغوية القادمة

وكما لاحظ آخرون دور الذاكرة في ارتباطها بالانشاء ، إذ وجدت ويليامز (١٩٩٩م) علاقة قوية بين المروق المردي في سعة الذاكرة وبين مخرجات التعلم في تجربة تصمّنت شكلاً شبه مصطع من الإيطالية ، كما أدركت أيضاً أهمية العلاقة بين الذاكرة طويلة المدى وتعلم المفردات

(١٠,٥,٢) نظرية المقاربة Contrast Theory

لقد أظهرنا قضية الأدلة السلبية في هذا الفصل (انظر أيضاً الفصل ٧) ، كما أشرنا أيضاً إلى أن الترجيع التصحيحي لا يمكن أن يعتمد عليه في تعلّم اللغة (سواء أكانت اللغة الأولى أم الثانية) وسنظر ، في هذا القسم ، في تعريف موسّع للأدلة السلبية ؛ تعريف يعتمد بقوة على التفاعل الحوارية. وفي سبيل ذلك ، لن نتمسك بوجهة النظر التي تقول إن الأدلة السلبية يمكن أن تستندل الحاجة للتركيب المطري ، بل ستكون فكرتنا بسيطة ، بدلاً من ذلك ، أن مفهوم الأدلة السلبية في علاقته بقدرة المتعلمين على الوصول إلى الترجيع التصحيحي يحتاج إلى أن يوسع. وسنأخذ السمة الآتية من ساكستون Saxton (١٩٩٧م) ، الذي استقى تعريفه للأدلة السلبية ، بشكلها من تعريف بيكر (١٩٨٩م) وآخرين الأكثر عموماً "تظهر الأدلة السلبية مباشرة مصاحبة لخطأ الطفل (تركيب أو تركيب صري) وتتميز بمقاربة حالية بين خطأ الطفل والسبيل الصحيح للخطأ ، كما يُقدّمه محاور الطفل" (ساكستون ، ١٩٩٧م ، ص ١٤٥) ووفقاً لهذا التعريف للأدلة السلبية ، يمكن للباحثين أن يحدّدوا الجهد التصحيحي لجملة ما في مقابل عاملين اثنين (أ) المحتوى اللغوي للاستجابة ، و(ب) قرب الاستجابة للخطأ في الرمان والمكان. إلا أن التعريف يعدّ أقلّ وضوحاً حول

السؤال عن وجهة النظر التي سيُنظر إلى الأدلة السلبية من خلالها فيبدو أنها يُنظر إليها من جانب الراشد الذي يقدمها للمتكلمين غير الأصليين وقد قرّر ساكستون، في الواقع (ساكستون، ١٩٩٧م، ص ١٤٥) أن "هناك أدلة مسهية على أن الأدلة السلبية، كما عُرِفَت هنا، تُقدّم إلى الطفل". ولكن الأكثر أهميةً هنا أن ينظر إلى الأدلة السلبية من وجهة نظر متعلم اللغة الثانية (طفلاً أو راشداً)، وأن يفهم ماذا يفعل المتعلمون مع المعلومات التي تُقدّم لهم

كما عرض ساكستون (١٩٩٧م) ما يسميها فرصة المقارنة المباشرة، التي عرّفها في سياق اكتساب لغة الطفل كما يأتي :

عندما يُنتج الطفل جملةً تحتوي على صيغة خاطئة، ي يستدعي استجابة مباشرة بجملة تحتوي على بديل الراشد الصحيح بالصيغة الخاطئة (أي عندما تُقدّم الأدلة السلبية)، كما يُلقي الطفل صيغة تراشد بصيغتها في مقاربة مع صيغته المقابلة وإدراك المقارنة المذكورة، بالتالي يمكن أن يؤسّر القاعدة اللامعة لتلقي صيغة تراشد على أنها بديل صحيح لصيغة الطفل (ص ١٥٥)

إن حقيقة أن الصيغتين الصحيحة والخاطئة مرتبطتان مهمّة في إيجاد صراع لدى المتعلم والحقيقة المجرّدة للمقارنة أو الصراع بلغت انتباه المتعلم إلى الصيغة الخاطئة، وبالتالي بلغت انتباهه إلى الحاجة إلى التركيز على المقارنة من خلال فعل إعادة الصيغ أو الحوار وقد قدم ساكستون، على وجه الخصوص، باختبار نظريتين متنافستين - إحداهما قائمة على الطبيعية nativism، والأخرى معتمدة على نظرية المقارنة - فعرصية الطبيعية ترى أن الأدلة السلبية، حتى عندما تظهر مصاحبةً لخطأ الطفل، لا تؤثر أكثر من تأثير الأدلة الإيجابية في كون كلا النوعين سبباً في التعرّف اللغوي في حين أن النظرية القائمة على المقارنة ترى أن الأدلة السلبية هي أكثر تأثيراً من الأدلة الإيجابية وقد خلّصت أبحاث ساكستون حول الأبطال إلى أن نظرية المقارنة كانت مؤشراً أكثر واقعيةً، بمعنى أن الأطفال يعيدون إنتاج الصيغ الصحيحة بشكل

أكثر شيوعاً عندما تكون الصيغة الصحيحة موحودة في الأدلة السلبية منها في الأدلة الإيجابية. وعلى أي حال، وكما ورد سابقاً في بعض دراسات اكتساب اللغة الثانية، كانت الصيغة الصحيحة في هذه الدراسة مقصورة على الاستجابات المباشرة، ولذا لم تُقدّم أي معلومات حول التأثير طويل المدى

وليس هذا بعيداً عما بُحث في دراسات اكتساب اللغة الثانية تحت عنوان "ملاحظة الغراب" "noticing the gob"، الذي يعني ملاحظة أين يختلف إتاحة المتعلم عن صيغ اللغة الهدف فالحوار يُقدّم الوسيلة التي تصحّح بها المقاربات واصله، والتابع المباشر للصيغتين الصحيحة والخاطئة ربما يقود المتعلمين إلى أن يكتشفوا أن صيغتهم، في الواقع، خاطئة ولكن يبقى هناك كثير من الأسئلة، كم أشارت دوني (نحب الطبع)، مثل: ما وظيفة الذاكرة العاملة؟ ماذا يحدث عندما يأخذ المتعلمون الخطوة الثالثة، التي (في الأقل في حال التركيب أو التركيب الصوري) ستتصمّم، دون شك، نوعاً ما من التحليل؟ والمعارف التي تحدث خلال سياق الحوار لا يصدر منها عادةً مُحَرَّجٌ مباشر. ولم تنجح الأبحاث حتى الآن في التّسوّي بمتى يكون، أو متى لا يكون، التعرّض المبرّد للغة ما نتيجةً للمقاش أو إعادة الصياغة، على سبيل المثال كدوماً في التأثير في التعلّم المباشر

من المحتمل أن هناك حدوداً لا يمكن، أو ما لا يمكن، تعلّمه من خلال شرط الأدلة السلبية المقترحة من خلال الحوار. وأحد الاحتمالات أن ظاهرة المستوى السطحيّ للغة يمكن تعلّمها، لكن الذي لا يمكن تعلّمه هو المجرّدات. وهذا متوافق مع دعم ترسكوت (١٩٩٨م) بأن القدرة لا تتأثر بالملاحظة وكذلك لا يمكن أن تنطق الأدلة السلبية غالباً على امتدادات طويلة من الكلام، بالنظر إلى حدود الذاكرة (انظر بليب، ١٩٩٩م). لكنها ربما تكون مؤثرة مع طواهر المستويات الأقل مثل النطق أو المعاني الأساسية للعناصر المعجمية ويحتاج البحث المستقبلي أن يحدّد التأثيرات طويلة

المدى للتفاعل في أجراء مختلفة من اللغة (انظر جاس وسفيتشس Svetics وليميلين Lemelin، ٢٠٠٠م، ms)، حيث لاحظ ماكي وجاس وماكدوناه (٢٠٠٠م) بعض التأثيرات المتميزة للتلقّي

(١٠، ٥، ٣) الوعي بما وراء اللغة Metallinguistic Awareness

وهناك تفسير آخر لأهمية التفاعل الجورايّ يهتم بالوعي بما وراء اللغة، وهو جانب مهم في تعلّم اللغة. ويشير الوعي بما وراء اللغة إلى قدرة المرء على النظر إلى اللغة، ليس فقط بصفتها وسيلة للتعبير عن الأفكار أو الاتصال بالآخرين، ولكن بصفتها موضوعاً للبحث أيضاً. فالتورية، بناءً على ذلك، تعترض قدرة على التفكير باللغة مقابل استعمالها لأهداف تعبيرية فقط. وكذلك فإن الحكم على جملة معينة بأنها نحوية أم لا في اللغة الأصلية لشخص ما، أو الترجمة من لغة إلى أخرى، يتطلب التفكير باللغة مقابل الانغماس في استعمالها استعمالاً حاصلاً

فالمتكلمون غير الأصليين في جوّ الفصل الدراسي يقضون عادةً وقتاً أطول في نشاط ما وراء لغوية (مثلاً، دراسة قوانين النحو، أو تذكر كلمات المعجم) مما يقضونه في نشاطات تختص بالاستعمال الخالص إن القدرة على التفكير باللغة عادة ما ترتبط بقدرة متزايدة على تعلّم لغة ما فقد عُرف الأبطال ثابثو اللغة، في الواقع، بأن لديهم وعياً ما وراء لغوي أكبر من الأبطال أحاديي اللغة (بيليستوك، ١٩٨٨م)

كما أن كثيراً من نشاطات الفصل الدراسي في طرق تدريس اللغة المنكّرة تُشرك المتعلمين في هذا النوع من "ريادة الوعي" فقط، مقدّمة وسيلة مباشرة لحل المتعلمين واعين باللغة على حساب قضاء وقت الفصل الدراسي في ممارسة النشاطات وعلى أي حال، هناك طرق أخرى لريادة الوعي بالماوراء لغوي لدى المتعلمين في جوّ الفصل الدراسي ولربط هذا، بشكل خاص، بالنقش السابق حول الحوار، يصبح المتعلمون واعين بأخطائهم في كلامهم (سواء أكان في النحو،

أم النطق، أم المحتوى، أم الخطأ) من خلال المسألة والتوصيح الذي يحدث عادةً في الحوار والحوار، بكلمات أخرى، هو ما يجعل المتكلمين غير الأصليين واعين بالتناقضات بين الصيغ التي يستعملونها والصيغ التي يستعملها المتكلمون الأصليون. فكي يرد المتكلمون غير الأصليين عندما لا يفهم الآخرون كلامهم، يجب عليهم أن يعدلوا مخرجهم وكي يحدث هذا، يجب عليهم أن يكونوا واعين بمشكلة وأن يحاولوا حلها. ولذا، كلما كان المتكلمون أكثر وعياً بالكلام غير المقبول، كانت فرصتهم أكبر في تعديل مناسب وبالرغم من أن هناك أدلة محدودة على التأثيرات طويلة المدى لهذه التعديلات، فإنها يمكن أن تتركز أن تتركز أنه بسبب أن الحوار يقود إلى وعي أكبر، فإن التعديلات يمكن أن تقود في النهاية إلى معرفة رائدة باللغة الثانية أيضاً وعلى سبيل المثال، رغم أن المتكلمة غير الأصلية في الحوار الآتي (من بيك، ١٩٨٧م، ص ٦) لا تُنتج الصيغة الصحيحة، إلا أنها أصبحت واعية بمشكلة انطق من خلال إشارات المتكلم الأصلي إلى عدم فهمه

And they have the chwach there المتكلمة غير الأصلية (١٠، ٤٢)

ولديهم الكناسة هناك

The what? المتكلم الأصلي

ال ماذا؟

The chwach I know someone that- المتكلمة غير الأصلية

الكناسة أنا أعرف شخصاً

What does it mean? المتكلم الأصلي

ماذا تعني؟

المتكلمة غير الأصلية: مثل إم مثل الشعب الأمريكي يدهون دائماً

هناك كل أحد

المتكلم الأصلي : نعم

المتكلمه غير الأصلية : You know every morning that there pre-that-  
the American people get dressed up to go to  
the um church.

أنت تعرف - كل صباح يلبس الشعب  
الأمريكي ليذهبوا إلى أمم الكنيسة

المتكلم الأصلي Oh to church-I see  
أوه إلى الكنيسة فهمت.

#### (١٠،٦) حدود المدخل Limitations of Input

لقد حادلت سوراس (١٩٩٣م أ. ١٩٩٣م ب. ١٩٩٥م) وبارد Bard وروبرتسون وسوراس (١٩٩٦م) بأن هناك نوعين من التعثرات تحدث في أفعال المتعلمين الانقطاع والاستمرار وكانت تطرأ على وجه الخصوص ، في نوعين من الأفعال في الإيطالية - أفعال مثل *andare* و *venire* ويعنيان "يذهب" و "يأتي" على التوالي ، وأفعال مثل *camminare* ويعني "يمشي" والأفعال *andare* و *venire* فعلان لارم يتطلبن *essere* ("يكون") فعلاً مساعداً ، بينما *camminare* فعل لارم أيضاً ، لكنه يتطلب الفعل المساعد *avere* (يملك) وكانت مهتمة ، على وجه الخصوص ، في كيف يعلم متعلمو الإيطالية استعمال الفعل المساعد المناسب مع هذين النوعين من الأفعال أي هل يستعملون الفعل المساعد *essere* أو الفعل المساعد *avere*؟ واختيار الفعل المساعد معتمد على كل من عوامل تركيبية ودلالية فبعض الأفعال حساسة لكل من المروق المعجمية - الدلالية ، والتشكلات التركيبية أيضاً فهناك ، على سبيل المثال ، هرمية معينة تقضي بأن الأفعال التي تأخذ *essere* هي الأكثر احتمالاً أن تُعثر تعثراً في المكان (أي "تأتي" أو "تذهب") والمستوى التالي في الهرمية تقع فيه الأفعال

التي تُمثل تعبيراً في الحالة (كالمعل "يمو" على سبيل المثال) حتى إن استعمال *essere* يكون أقل احتمالاً مع الأفعال التي تُمثل استمرارية في الحالة (مثل *durare* "يدوم" أو *sopravvivere* "يُجو") وأخيراً، فالأفعال الأقل احتمالاً أن تتطلب *essere* هي تلك الأفعال التي تعبر عن وجود الحالة (مثل *essere* أو *esistere* "يوجد") (انظر الجدول رقم ١٠,٥)

الجدول رقم (١٠,٥). همة اختيار الفعل المساعد

| الأكثر احتمالاً أن تأخذ <i>essere</i> |   |   |
|---------------------------------------|---|---|
| تعبّر في المكان                       | <i>andare</i> "يأتي" / <i>venire</i> "يذهب"       | ↓ |
| تعبّر في حالة                         | <i>crescere</i> "يمو"                             | ↓ |
| استمرار في حالة ما                    | <i>durare</i> "يدوم" / <i>sopravvivere</i> "يُجو" | ↓ |
| وجود حالة ما                          | <i>essere</i> "يكون" / <i>esistere</i> "يوجد"     | ↓ |
| الأقل احتمالاً أن تأخذ <i>essere</i>  |   |   |

وهناك خيارات أخرى معتمدة على التمثيلات التركيبية. أي - من الصواب أن التركيب السحوي الذي يفرض الفعل المساعد هو الذي سيُستعمل وانظر إلى ما يأتي مثالاً على ذلك -

تعبّر الفعل المساعد الإجاري مع تسلّق - مُتَكَيّ *clitic-climbing*

Ho dovuto andare (١٠,٤٣)

I have had to go

كان عليّ أن أذهب

Ci sono dovuto andare. (١٠,٤٤)

I am had to go

عليّ أن أذهب

في المثالين السابقين، حالما يصبح المتكلم 'ci' حرراً من الحملة، يكون هناك تغيير إجاري من *avere* إلى *essere* دون تغيير في المعنى ولذا، فإن اختيار الفعل المساعد معتمد بالكامل على الصيغة التركيبية

فما وجدته سوراس عند النظر في معلومات لغوية من متعلمين للإيطالية كان متميزاً بخصوص استعمال المدخل عند اختيار الفعل المساعد فقد كانوا حساسين من المدخل بخصوص المكونات المعجمية الدلالية في اختيار الفعل المساعد (بعض النظر عن لغتهم الأولى)، لكنهم بدوا غير متقيدين بالمدخل بخصوص بعض المكونات التركيبية وقد اكتسبت كذلك المكونات المعجمية الدلالية بشكل سلس، بينما تطورت المكونات الحوية، هذا إذا اكتسبت على أي حال، بشكل متقطع (اتصال شخصي، يناير ٢٥، ١٩٩٣م)

وعلى هذا، فمن المعكس في بحث سوراس، للمدخل، أو بحسب مصطلحها للأدلة المتاحة للمتعلمين، أن يكون له تأثير متوَّع بقاء على الحرية الحوي الذي يؤثر فيه المدخل، أي له تأثير أكبر في اكتساب الدلالة المعجمية، وتأثير أقل في اكتساب التركيب

#### (٧، ١٠) خاتمة Conclusion

لقد تعاملنا، في هذا الفصل، مع طبيعة ووظيفة المدخل في تعلم اللغة الثانية، ومع الدور الذي يلعبه المحرّج والتفاعل في اكتساب اللغة الثانية وسوسَّع، في الفصل ١١، هذه النتائج، وركزنا الانشاء على تعلم اللغة الثانية في سياق الفصل الدراسي

#### اقتراحات لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

*Conversation in second language acquisition. Talking to learn* Richard Day (Ed). Newbury House (1986).  
*Learning a second language through interaction.* Rod Ellis (Ed) John Benjamins (2000)



*Input and interaction in language acquisition*. Clare Gallaway & Brian J Richards (Eds.) Cambridge University Press (1994).

*Input, interaction, and the second language learner* Susan Gass. Lawrence Erlbaum Associates (1997).

*Input in second language acquisition*. Susan Gass & Carolyn Madden (eds.). Newbury House (1985)

*Psycholinguistics A second language perspective*. Evelyn Hatch Newbury House (1983).

*The syntax of conversation in interlanguage development* Charlene Sato. Gunter Narr Verlag (1990).

#### نقاط للمناقشة Points for Discussion

المسائل (١،٣ ، ٦،١ ٦،٦ ، ٦،٨) من جاس وسوراس وسليكر (١٩٩٩م)

مرتبطة بهذا المصل

١- جيد متكلماً غير أصلي بلعتك أو تخيل أنك تتكلم مع متكلم غير أصلي، وأنت تريد أن توصّل معاني الحمل الخمس الآتية. كيف يمكنك أن توصّل المعنى (جملة جملة، مثلاً)، دون أن تدع زميلك يرى هذه الحمل؟ سجل ملاحظات دقيقة حول ما تقوله وما تفعله تماماً

(أ) لا أعرف الشخص الذي تنظر إليه

(ب) إنها ابنة عمي، ليست صديقتي

(ج) هل كنت تستمع إلى تلك المرأة؟

(د) تعال إلى مرلي يوم الجمعة لا تنس!

(هـ) بالأمس قُذْتُ إلى حديقة الحيوانات ورأيت بعض القروود

والآن تبادل الأدوار وافعل الشيء نفسه مع الحمل الخمس الآتية

(أ) إنها تصحك على حادثة الرجل إنها ليست لطيفة

(ب) من تلك المرأة؟ هل هي الرئيسة؟

(ج) إنه يسافر دائماً بحقيبة واحدة.

(د) أين الكتاب الذي أعطيتك إياه بالأمس؟

(هـ) سوف يكون مغادراً عداً

٢ شاهد متكلماً أصلياً ومتكلماً غير أصلي يتحوران، مع أخذ ملاحظات دقيقة حول الحوار التي تعتقد أن كلاهما يختلف عما تتوقعه في حوار بين متكلمين أصليين تنبه إلى كل جواب كلام المتكلمين الأصليين، بما في ذلك الطق، والحو، والمعجم، وسرعة الكلام، وهلم جرا هل السمات التي تلاحظها تتوافق مع ما هو موجود في الجدول رقم (١٠،٣)؟ هل هناك سمات لاحظتها غير موجودة في الجدول؟

٣ من الجدول رقم (١٠،٤)، صف الفروق بين كلام مدرسة روضة الأطلال في كل مثال موجود هناك ماذا يمكن أن يكون تأثير التعديلات المختلفة في اعتقدك؟ هل تعتقد أن المدرسة درست نفسها لتكلم كذلك؟ ما الدليل على أن استعمال صيغة معدلة من الكلام هو شيء بدأ يفعله في عمر مبكر؟ (مساعدة فكر في كلام المتكلمين الأصليين والمتكلمين غير الأصليين أيضاً)

٤ تأمل في مختصر للمعلومات اللغوية في الجدول رقم (١٠،١) (أ) أأخود من كلام المدرسة المشار إليه في المسألة ٣ وفي الجدول رقم (١٠،٤) هل تدعم هذه المعلومات اللغوية ما تجده عند النظر في المعلومات اللغوية في المسألة ٢٣ ما التفسير الرسمي الذي يمكن أن تقدمه لتفسير المعلومات اللغوية في هذه المسألة وتلك التي في المسألة ٢٣

الجدول رقم (١٠،١) تحليل مختصر للمعلومات اللغوية من الجدول رقم (١٠،٤)

| لغة            | متوسط<br>الطول للجملة | % من المدرسة<br>(العدد=٢٦٩) | مستوى الكفاءة |
|----------------|-----------------------|-----------------------------|---------------|
| الطلاب الأصبية |                       |                             |               |
| اليابانية      | ٣,١٨                  | ٤٠,٥                        | مبتدئ         |
| العربية        | ٣,٣٧                  | ٢٧,٩                        | متوسط محقق    |
| الأوردية       | ٤,٥١                  | ١٤,٩                        | متوسط         |
| الإنجليزية     | ٥,٢٧                  | ١٦,٠                        | متكلم أصلي    |

## استعمال الكلمات

| مستوى الكفاءة | % مجموع العناصر<br>(العدد=٩٣٣) | النوع والعلامة | لغة<br>الطالب الأصلية |
|---------------|--------------------------------|----------------|-----------------------|
| مبتدئ         | ٣٧,٦٢                          | ٠,٣٣           | الباينة               |
| متوسط محقق    | ٢٤,٧٥                          | ٠,٤١           | العربية               |
| متوسط         | ١٤,٥                           | ٠,٥٩           | الأوردية              |
| متكلم أصلي    | ٢٣,٤٧                          | ٠,٤٨           | الإنجليزية            |

٥. جاءت المعلومات اللغوية الآتية من حوار هاتفي حيث كان متكلم غير أصلي يجري مقابلة حول الطعام والعداء (جاس وفارويس، ١٩٨٥م) ركز على اللغة التي بعد جملة المتكلم غير الأصلي/عذري؟ كيف نصف الفرق بين تلك الاستجابة والاستجابة السابقة مباشرة للمتكلم الأصلي؟ ما الوظائف التي يخدمها التعديل؟

## مثال ١

المتكلم غير الأصلي لقد شاع مؤخراً كثير من الكلام حول المواد المصفاة والحافظة في الطعام بأيّ طريقه غير هذا عاداتك العدائية؟

المتكلم الأصلي: آه، إسي أتجسها، أنا لا، أب لا أشترى طعام مسبق التعليف آه، كثيراً آه، أب لا أشترى لنقل رقائق البطاطس التي تحتوي كثيراً من الكهات فيها و آه، أنا أكل أفضل أعتقد

المتكلم غير الأصلي: عذري؟

المتكلم الأصلي: أعم، عذري؟ أب، أنا أكل أفضل، أعتقد أب، أنا لا أشترى الطعام الذي يُعلف مسبقاً كثيراً

## مثال ٢

المتكلم غير الأصلي : كيف غيّرت زيادة أسعار الطعام عادات الأكل لديك؟  
 المتكلم الأصلي : حسناً ، لم تفعل ، لم تعمل لحذّ الآن في الواقع  
 المتكلم غير الأصلي : اعدرني؟  
 المتكلم الأصلي : لم تغيّرها في الواقع حتى الآن

## مثال ٣

المتكلم غير الأصلي : كيف غيّرت زيادة أسعار الطعام عادات الأكل  
 لديك؟  
 المتكلم الأصلي : آه ، حسناً ذلك ربما أنا لا أعتقد أنها غيّرتها كثيراً  
 حتى الآن ، ولكن الضغط موجودٌ عليّ.  
 المتكلم غير الأصلي : اعدرني؟  
 المتكلم الأصلي : لا أعتقد أنها غيّرت عاداتنا في الأكل كثيراً حتى  
 الآن

٦ لقد ناقشنا ، في هذا الفصل ، دور الحوار ، حيث أشرنا إلى أن الحوار يساعد  
 المتعلم على المهّم ما الرابط الذي يمكن أن يضعه بين الفهم في نقطة معينة من الرمز  
 والاكتمال الفعلي (اندماج المعلومات اللغوية الجديدة)؟ أيّ سبب أن متعلماً ما قد درّ  
 على فهم شيء ما في الحوار ، هل يستطيع أن يقول آلياً إن ذلك المتعلم سوف يدمج ،  
 أو حتى يفهم الشيء نفسه في نقطة لاحقة من الزمن؟

٧ أورد سواين (١٩٨٥م ، ص ٢٤٨) الحملة الآتية لمتكلم باللغة الثانية في  
 الصف ٩ "أفهم كل ما يُقال لي ، وأستطيع أن أسمع في رأسي ما يسعي أن أقوله عندما  
 أتكلّم ، لكنه لا يخرج أبداً بتلك الطريقة". هل يمكن أن تفكر في أمثلة مشابهة حدثت لك  
 عند تعلّم لغة ثانية؟ أو حدثت لك في لغتك الأصلية؟ ما سبب هذا في اعتقادك؟

٨- فيما يلي معلومات لغوية من متكلمين أصليين دخلوا في حوارات مع متكلمين غير أصليين. (المعلومات اللغوية من لارس هريمان ولويج، ١٩٩١م، ص ١٢٠-١٢٤) صف الطرق التي يطرح بها المتكلمون الأصليون أسئلة على المتكلمين غير الأصليين ما التأثير الاتصالي لطرح الأسئلة بهذه الطريقة؟

(١٠,١) هل تحت ساندياغو؟

(١٠,٢) هل تحت ساندياغو؟ ساندياغو، هل أحستها؟

(١٠,٣) حسب متى ستأخذ المسحة؟ في العاشرة والصف؟

(١٠,٤) المتكلم الأصلي: متى تذهب إلى آه سات مويك؟ تقول

إليك تذهب للصيد في سات مويك،

صحيح؟

المتكلم غير الأصلي: نعم

المتكلم الأصلي: متى؟

(١٠,٥) المتكلم الأصلي: أوه ماذا يعمل أوه أبوك في أوه أنت من

كيوتو، صحيح؟

المتكلم غير الأصلي: نعم

المتكلم الأصلي: ماذا يعمل أبوك في كيوتو؟

(١٠,٦) المتكلم الأصلي: هل أنت داهب لنرور سان فراسيسكو؟

أو لاس فيغاس؟

المتكلم غير الأصلي: نعم ذهبت إلى ديزني لاند ومررعة

بونسري

المتكلم الأصلي: أوه نعم؟

(١٠,٧) المتكلم الأصلي . هل تحبّ كاليفورنيا؟

المتكلم غير الأصلي . هاه؟

المتكلم الأصلي : هل تحبّ لوس أنجلوس؟

المتكلم غير الأصلي . أههم

المتكلم الأصلي هل تحبّ كاليفورنيا؟

المتكلم غير الأصلي أوه ، نعم أحبّ

٩ - جذّ صورةً سهلةً سيّياً للوصف ثمّ سجّل شريطين لمتكلم أصليّ يصف الصورة لـ (أ) متكلم أصليّ آخر ، و(ب) لمتكلم غير أصليّ ، ثمّ اكتب المادة المسجّلة على الشريطين كيف يختلف التركيب في الحوارين؟ هل هناك أمثلة على تصحيحات دائيّة ، أو تعبيرات في النحو ، أو استيصاتٍ للتأكد ، أو استيصاتٍ حول الفهم ، أو أيّ تعديلاتٍ تفاعليّة أخرى؟ هل هناك أدلّة على التعاون؟ ماذا يفعل المشاركون لجعل الاتصال أسهل؟



## وفصل العاوي عشر

### تعلم اللغة الثانية في قاعة الدرس

### INSTRUCTED SECOND LANGUAGE LEARNING

يتناول هذا الفصل التعلم الذي يحدث في قاعة الدرس ، لكنه ليس فصلاً يُقصد منه أن يكون مرشداً للمعلمين حول "كيف تُعلم" ، فهو يركز على التعلم الذي يحدث في بيئة قاعة الدرس تحديداً فمحزن لم يميز في المصطلح الأخرى في هذا الكتاب بين سياقات التعلم المختلفة عني أنا لا أركز على اختلاف السياق في الاستنتاجات التي نتوصل إليها . رغم أن بعض الأمثلة قد أخذت من سياق قاعة الدرس وبعضها الآخر من خارجها . ويعود هذا أساساً إلى اعتقادنا الأساسي أن العمليات الداخلة في تعلم اللغة الثانية لا تعتمد على السياق الذي تُتعلم فيه اللغة فعلى سبيل المثال ، سواء أكانت بعض الآليات ، مثل الحو العالمي ، مسؤولة عن التعلم أم لا ، فإن ذلك لا يعتمد على السياق الذي يحدث فيه ذلك التعلم فمهما كانت العمليات اللغوية النفسية التي تحدث في موقف تعلم طبيعي ، فإنها من المفترض أن تحدث في موقف التعلم في قاعة الدرس ومهما كانت نقطة بداية التعلم التي تلت صلاحيتها ، فإنها لا تعتمد على المكان الذي يجري فيه عملية التعلم نفسها



ولا نقصد بذلك أن العروق غير موجودة، فمن الواضح أنها موجودة، وخير دليل على ذلك هو الفرق في كمية المدخل وموعيته. فالتنمسه إلى المتعلمين في بيئة لغة أجنبية - أي أولئك الذين يتعلمون لغة أخرى في بلدانهم الأصلية - إما لا ترى مدخلاً محدوداً وحسب، بل إن جزءاً كبيراً من المدخل يأتي من زملاء الدراسة الذين لا يملكون سوى معرفة محدودة باللغة الأجنبية وكذلك يرى أن فرص التفاعل في بيئة اللغة الأجنبية محدودة إلى حد كبير أيضاً لذلك سوجه اهتمام في هذا الفصل نحو الفرص التي يمكن أن يُشكّلها، أو يُشكّلها بالفعل، سياق قاعة الدرس

#### (١١، ١) اللغة في قاعة الدرس Classroom Language

من أهم العوامل المميزة بين التعلم في قاعة الدرس وما يُسمى بالتعلم الطبيعي اللغة المتاحة التي يستطيع المتعلمون من خلالها فهم عمليات اللغة الثانية، وصياغة العرصيات. ففي قاعات الدرس، ربما تكون اللغة الموجهة إلى المتعلمين معدلة نوعاً ما، كما رأينا في الفصل ١٠

وقد قدّم جير Gates (١٩٧٩م) معلومات لغوية من ثمانية مدرّسين تحت التدريب وكلامهم مع (أ) بعضهم البعض ومع (ب) أربع مجموعات من طلاب اللغة الإنجليزية لغة ثانية في أربعة مستويات مختلفة من الكفاءة اللغوية ويُظهر الجدول رقم (١١، ١) جزءاً من هذه المعلومات اللغوية لكل من هذه المجموعات الخمس ففي كل الحالات، كما يرى، هناك تدرّج في شدة التعقيد النحوي من الأقل إلى الأكثر دليلاً على مستوى الكفاءة اللغوية ومستوى الكفاءة اللغوية هو، في الحقيقة، مؤشر مهم إحصائياً في مجال التعقيد النحوي في كلام هؤلاء المعلمين، ففي كل الحالات تقريباً كانت هناك فروق مهمة في مستوى الكفاءة اللغوية بين مدرّسي اللغة الإنجليزية لغة ثانية عن تُعورهم الخبرة

المجلد رقم (١١، ١) تعقيد كلام المدرسين الموجه لمستويات مختلفة من الكفاءة اللغوية

| المستوى       | الكلمات في كل وحدة ن | نسبة العبارات لوحدات ن | الكلمات في كل عبارة |
|---------------|----------------------|------------------------|---------------------|
| مبتدئ         | ٤,٣٠                 | ١,٠٢                   | ٤,٢٠                |
| أعلى من مبتدئ | ٥ ٧٥                 | ١,١٤                   | ٥,٠٤                |
| متوسط         | ٦,٤٥                 | ١,٢٤                   | ٥,١٨                |
| متقدم         | ٨,٢٦                 | ١,٣٨                   | ٥,٩٨                |
| متقدم جداً    | ١٠,٩٧                | ١,٦٠                   | ٦,٨٤                |

تُعرف وحدات ن T-units بأنها "عبارة رئيسية واحدة رائد أي عبارة إتباعية، أو أي تركيب ليس بعبارة مرتبط بها أو داخل فيها" (هنت، ١٩٧٠م، ص ٤)

المصدر من "Linguistic input in first and second language learning" by S. Gass. In *Studies in First and Second Language Acquisition* (p. 190). P. Eckman and A. Hastings (Eds.), 1979. طبع بإذن

وكثيراً ما تكون اللغة الوحيدة التي يتعرض لها المتعلمون في تعلم اللغات الأجنبية، هي تلك التي في قاعة الدرس فلمدخل ثلاثة مصادر هي: (أ) المدرس، و(ب) المواد الدراسية، و(ج) المتعلمون الآخرون وقد رأينا سابقاً أن كلام المدرس قد يكون محدوداً. ومن الواضح، بالتالي، أن كلام المتعلم مع المتعلمين الآخرين ليس محدوداً وحسب، بل ومليء بالأخطاء، وليس من الواضح إلى أي مدى يلتقط المتعلمون هذه الأخطاء أو يتجاهلونهم في قاعة الدرس ومن المدهش أن نرى أدلة على أن المتعلمين لا يلتقطون الأخطاء بعضهم من بعض فقد أورد جاس وفارويس (١٩٨٩م) معلومات لغوية من متكلمة ومتكلم غير أصليين يتعلمان الإنجليزية (من خليات لغوية مختلفة) وكان المتعلمان يؤديان مهمة في قاعة الدرس، إذ كان عليهما أن يمشيا في شوارع آن آربر Ann Arbor، ميشيجان Michigan (مع آلة تسجيل) ويسألا الناس عن كيفية الوصول إلى محطة القطار. وقد تركت آلة التسجيل تعمل خلال الوقت الذي كانا يُجريان فيه المهمة كاملاً، وفي ذلك الوقت بين توقيف المارة

لسؤالهم عن الاتجاهات وقد تناوبا في اختيار الاس لسؤالهم عن الاتجاهات ، وفيما يلي قائمة الأسئلة التي سألاها .

Can you tell me where is the train station? (١١،١) المتكلمة غير الأصلية .

هل يمكن أن تخبرني أين هي محطة القطار ؟

Can you tell me where the train station is? المتكلم غير الأصلي .

هل يمكن أن تخبرني أين محطة القطار هي ؟

Can you tell me where is the train station? المتكلمة غير الأصلية .

هل يمكن أن تخبرني أين هي محطة القطار ؟

Can you tell me where the train station is? المتكلم غير الأصلي .

هل يمكن أن تخبرني أين محطة القطار هي ؟

Can you tell me where is the train station? المتكلمة غير الأصلية

هل يمكن أن تخبرني أين هي محطة القطار ؟

Can you tell me where the train station is? المتكلم غير الأصلي :

هل يمكن أن تخبرني أين محطة القطار هي ؟

Can you tell me where the train station is? المتكلمة غير الأصلية

هل يمكن أن تخبرني أين محطة القطار هي ؟

Can you tell me where the train station is? المتكلم غير الأصلي .

هل يمكن أن تخبرني أين محطة القطار هي ؟

Can you tell me where the train station is? المتكلمة غير الأصلية

هل يمكن أن تخبرني أين محطة القطار هي ؟

ومن المهم ، لكي تتضح أهمية هذا المثال ، أن نلاحظ أن الطالب والطالبة لم

يناقشا أبداً أثناء الحوار ، في المنبرات الواقعة بين سؤالهما عن الاتجاهات ، التناقص

الظاهر بين سؤالهما غير المباشر ومع ذلك فقد أدخلت المتكلمة غير الأصلية تعبيراً غير سريع في صيغة سؤالها من الصيغة غير الصحيحة هل يمكن أن تحبسي أين هي محطة القطار؟ إلى الصيغة الصحيحة هل يمكن أن تحبسي أين محطة القطار هي؟، بينما لم يدخل المتكلم غير الأصلي أي تعبير فالتعير، وهذا مهم، كان باتجاه اللغة الهدف وليس من صيغة صحيحة إلى صيغة غير صحيحة وبشكل مشابه استمع بروتون Briton وسامودا Samuda (١٩٨٠م) إلى ١٠ ساعات من حوارات مسجلة، ووجدنا مثلاً واحداً فقط على التعير من صيغة صحيحة إلى صيغة غير صحيحة، مما يعني أن أخطاء رملاء الفصل الدراسي لا تصح عادة جزءاً من نحو المتعلم وربما يكون المتعلمون يعرفون متى يكونون على صواب ومتى يكونون على خطأ، أو في الأقل يكون لديهم إحساس بأنهم غير متأكدين. فعندما يدخل المتعلمون صيغة جديدة، ربما يستعملون الأدلة الإيجابية التي يسمعونها/ يقرؤونها ليقروا تلك المعرفة، أي أنهم ربما يستعملون دليل إثبات لمرصياتهم الصحيحة ولكن عندما تكون المرصية غير صحيحة، فلا يوجد هناك دليل إثبات، مما يؤدي إلى بناء منارح للمعرفة، مما يتيح عنها عدم تأكيد.

لقد ألقينا نظرة في الفصل ١٠ على الصعوبات حيث يقود النقاش حول صيغة ما إلى معرفة تلك الصيغة وقد قدمنا مثلاً (من سواين ولايكين، ١٩٩٨م، ص ٣٢٩) لمتعلمين في قاعة دراسية يكتبان مقالاً مشتركاً. وهما طالبان في الصف ٨ طلاً يدرسان في برنامج اعماسي فرنسي مد مرحلة الروضة وكان العنصر المفرداتي *r'eveille-matin* (ساعة منبه) هو موضوع البحث، إذ عرف كيم kum في اختبار قلمي الكلمة، بينما لم يعرفها ريك Rick، بينما عرف كلاهما الكلمة في اختبار بعدي. وم نراه في هذه الحادثة هو استعمال الحوار في الفصل أداة للتعليم، حيث تردّد ريك بين بدائل ساعة منبه ثم، ومن خلال سؤال كيم وأجوبته، وصل إلى الكلمة المرصية الصحيحة *r'eveille-matin*.

## # (١١، ٢) الدور

- ٢ كيم: لا يستطيع المرء أن يعرف ما هي  
٣ ريك: ساعة منه.
- ٤ كيم: وهناك ساعة منه حمراء. على الطاولة النية، ونشير  
ساعة المنه إلى الساعة السادسة، وهذا كل شيء.  
٩ ريك: إنها نائمة بعد أن دقت ساعة المنه مرة أخرى  
وتشير ساعة المنه إلى دقيقة واحدة بعد السادسة  
٥٥ كيم: هناك ساعة منه  
٥٦ ريك: ساعة منه؟  
٥٧ كيم: ساعة منه  
٦٦ ريك: استيقظ بسبب الصوت  
٦٧ كيم: ساعة منه  
٦٨ ريك: بسبب .  
٦٩ كيم: من ساعة المنه التي تدق؟ هل ذلك الصوت جيد؟  
٧٠ ريك: أو ماذا عن تستيقظ جاكليس [المنه في قصتهم]  
بسبب ال المنه نعم، التي تدق  
٧١ كيم: حساً. أو تستطيع أن تقول، ساعة المنه، أو دقة  
ساعة المنه  
٧٢ ريك: لا، ساعة المنه التي تدق  
٩٢ ريك: على ساعة المنه  
٩٣ كيم: على ساعة المنه لتوقف الدقة  
٩٤ ريك: ساعة منه؟  
٩٥ كيم: ساعة منه (يشد عليها مما يعني 'استيقظ')

ما براه في (١١،٢) هو نقاشٌ يتصمّن توليد فرصيّة، واختصارَ فرصيّة، وتوسيع المعرفة إلى سياقاتٍ جديدةٍ والملفت هنا هو استعمال ريك المبدئي للكلمة الصحيحة في الدور ٣، متنوعاً في الدور ٩ باستعماليين للكلمة غير صحيحين *rève-matin* (مرةً بأداة التعريف المؤنثة *la* ومرةً بأداة التعريف المذكّرة *le*) ويفترض هذا بوصوح عدم ثقته، التي يكرّس مشاهدتها في توقّفه للحظة (الدور ٩، و٥٢، و٧٠) وفي الدور ٩٤ حيث يسأل شريكه إذا كانت *rève-matin* مقبولة أم لا وبعد ذلك يرى انتقال ريك إلى الصيغة الصحيحة والتغيير لم يحدث مرةً واحدة، بل يُظهر تنديداً للأمام وللخلف بين الصيغتين الصحيحة وغير الصحيحة ولقد رأينا ريك يولّد فرصياته (أسئلته)، بينما كانت إجابات كيم إما تأكيداً أو نفيًا والملفت هنا أن ريك يستقل مُدخلًا ويستعمل المُخرج وسيلةً لتعلّم الكلمة الجديدة وقد ركّزت محاولة ريك لكتابة الكلمة في الدور ٥٦ انتباهه على شكّه الخاص به، مما أجبره أن يختار بين الفرصيات البديلة التي كوّنّها مسبقاً ولا تكون صيغ المتعلمين دائماً، كما ذكرنا سابقاً، مُدخلًا "جيداً" للمتعلمين الآخرين فهي حوار آخر بين نفس هذين المتعلمين (سواين ولابكين، ١٩٩٨م، ص ٣٣٣)، كان من الواضح أنهما، دون تدخل المدرس، بين خيارين إما أن يهترقا دون يقين عن الصيغة الصحيحة، أو أنهما سيتعاملان شيئاً غير صحيح في الفرنسية

(١١،٣) كيم. [elle voit un] gars

'[She sees a] guy'

لهي ترى شاباً

ريك gars, qui s' en va 'a l' 'ecole

'guy who is going to school.'

'شاباً سوف يذهب إلى المدرسة'

كيم qui marche vers l' 'ecole march

'Who is walking towards school, walking'

'الذي يمشي نحو المدرسة، يمشي'

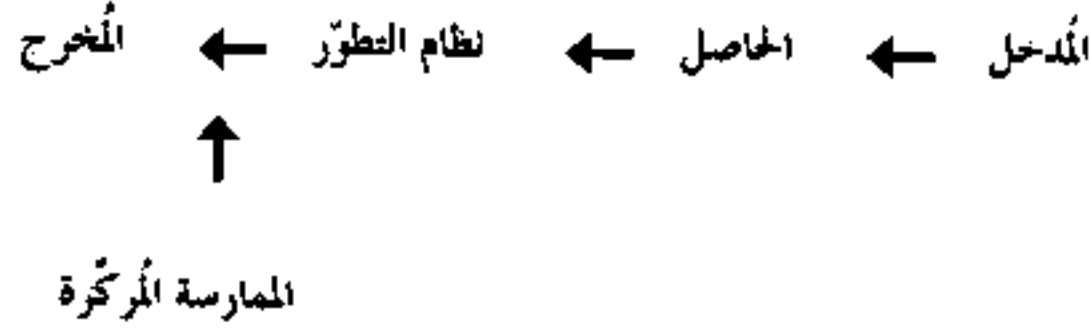
كلت الكلمتين *marcher* (يمشي) و *s'en aller* (يمشي) موجودتان في الفرنسية، لكن في هذا السياق *marcher* غير صحيحة. وقد أثر المتعلمان الصعبة غير الصحيحة ربما بسبب، كما يفترض سواين ولايكين، أن *marcher* تشبه الاستعمال الإنجليزي أكثر، وهي التي اقترحها كيم. الشخص الذي يُنظر إليه عموماً بأن لديه خبرة أكثر بالفرنسية وبالتالي، فرغم أن الفصل الدراسي مكانٌ كثيراً ما يمنح فيه التفاعل الحوارى فرصاً للتعلم، إلا أن تدخل المدرس كثيراً ما يكون ضرورياً

#### (١١,٢) معالجة المدخل Input Processing

تشير عملية المدخل إلى تمثيل المدخل وتوقيته في إطار تدريسيّ فهو يتعامل، خصوصاً، مع تحويل المدخل إلى حاصل، ويركّز بالتحديد على علاقات الشكل-المعنى (فانباتين VanPatten، ١٩٩٥م؛ فانباين وكاديرو Caderno، ١٩٩٣م؛ فاساتين وسانز Sanz، ١٩٩٥م) فهي سلسلة من التجارب، قدّم فاساتين ورملاؤه نموذجاً للتدخل التعليمي الذي يعتمد بقوة على فكرة الانتباه للشكل ودوره المهم في انتقال المتعلم من المدخل إلى الحاصل وأخيراً إلى المخرج فقد قارنوا بين نموذجين تعليميين أحدهما يستعمل فيه المتعلمون المدخل على أنه شكل من معالجة المخرج (تعليمات النحو التقليدي حيث تُقدّم المعلومات للمتعلمين لاستعمالها)، والآخر حيث تكون هناك محاولة لتعبير الطريقة التي يُستقبل بها المدخل ويُعالج (التعليمات المعالجة processing instruction) (انظر الشكلين رقمي ١١,١ و ١١,٢)

وبدلاً من أن تسمح لنظام داخلي بأن (يبدأ في أن) يتطور، تتركز المحاولة على التأثير في الطريقة التي يُعالج بها المدخل، وبالتالي في الطريقة التي يتطور بها النظام وتُفترض نتائج التجارب (على كل من مستوى الحملة ومتعلقات الخطاب) تأثيراً إيجابياً للتعليمات المعالجة. فالمتعلمون في مجموعة التعليمات المعالجة كانوا

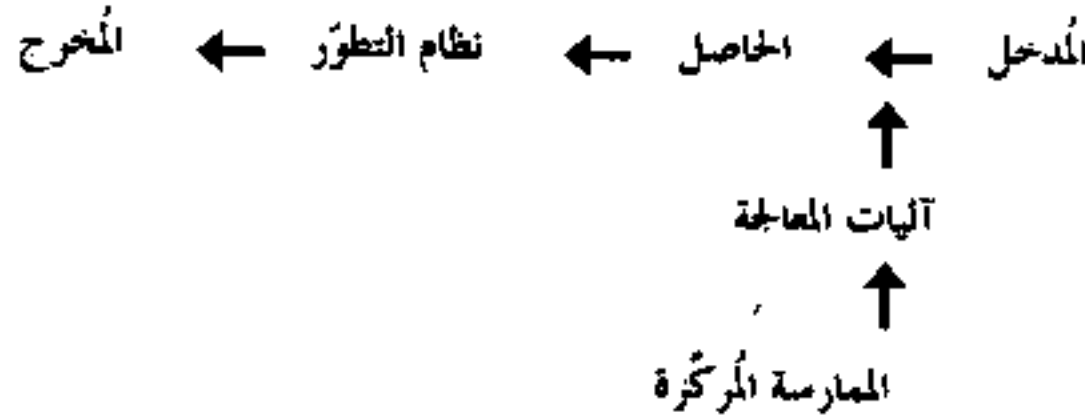
قادرين على فهم وإنتاج النية الهدف (صمائم المعمول المباشرة في الإنسانية) أكثر من المتعلمين في مجموعة التعليمات التقليدية (ويباتين وكاديرو ، ١٩٩٣م ؛ فساتين وسابر ، ١٩٩٥م)



الشكل رقم (١١،١) التعليمات التقليدية في تعلم اللغات الأجنبية

(المصدر من

"Explicit Instruction and Input Processing" by B. VanPatten & T. Cadierno, 1993, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, p. 227. Copyright 1993 by *Studies in Second Language Acquisition*). طبع ياذن من مطابع جامعة كيمردج.



الشكل رقم (١١،٢) التعليمات المعالجة في تدريس اللغات الأجنبية

(المصدر من

"Explicit Instruction and Input Processing" by B. VanPatten & T. Cadierno, 1993, *Studies in Second Language Acquisition*, 15, p. 227. Copyright 1993 by *Studies in Second Language Acquisition*). طبع ياذن من مطابع جامعة كيمردج.



وهناك سلسلة من الدراسات اهتمت بدور معالجة المدخل، وإن تكن بطريقة مختلفة قليلاً، تُعرف بدراسات "طريق الحديقة" "garden path" أجراها توماسيلو Tomasello وهررون Herron (١٩٨٨م، ١٩٨٩م) وقد جاء المدخل هنا على شكل ترجيع مصحح (كان التركيز على استثناءات قانون عام) من مصدرين: (أ) قبل أن يوضع تعميم خاطئ (يمثل هذا في إطار فاباتي شكل المدخل المعالج حيث يكون التركيز على معالجة المدخل قبل تحويل ذلك المدخل إلى جزء من النظام الداخلي) أو (ب) بعد أن يُقاد المتعلمون من خلال "طريق الحديقة" ويُفروا ليصعوا تعميماً رائداً وقد وجد توماسيلو وهررون أن للترجيع المصحح تأثيراً أكبر بعد أن يُعزى المتعلمون لـ "خطأ" في مقابل أن "يتجنبوا" الخطأ<sup>(١)</sup>.

ويتضح من هذه الدراسات أنه لا بد من حدوث الاستيعاب أو الفهم قبل أن نبدأ الكلام عن الحاصل والاكساب وهذا، بالطبع، يستدعي السؤال عن ماذا يعني بالاستيعاب، إذ يمكن للمقدرة أن تمتد من "عمنية تداخلية معتمدة على استقبال الأدلة" (روست Rost، ١٩٩٠م، ص ٣٣) إلى تحليل تركيبى مفصل وبالتالي فإن كلاً من المعالجة من القمة إلى الأسفل المعتمدة على المعرفة السابقة والأدلة (الصرية، الشموية إلخ) السياقية، وكذلك المعالجة من القاعدة إلى الأعلى حيث يكون الانتباه للشكل مهم؛ لهما علاقة بهم الاستيعاب وعلى كل حال، من الواضح أن الاستيعاب والاكساب ليسا مترادفين (انظر أيضاً شيروود سميث، ١٩٨٦م)، فمعرض المدخل يُعبد في المعنى، بينما يُسمع بالبعض الآخر من المدخل في تطور النحو ويجادل البعض هنا، على أي حال، بأن الأول يسبق الثاني فالاستيعاب الدلالي هو متطلب

(١) يسعى ملاحظة أن هناك انتقادات ضد دراسات توماسيلو وهررون فيما يتعلق بكل من طريقتي البحث والتحليل (انظر مثلاً بيك ويويانك، ١٩٩١م، وكذلك رد توماسيلو وهررون ١٩٩١م)

سابق للاستيعاب التركيبي، والاستيعاب التركيبي هو متطلب سابق للاكتساب<sup>(٢)</sup>، إلا أن أيًا منهما لا يضمن الخطوة التالية، بمعنى أن الاستيعاب الدلالي هو ضروري للاستيعاب التركيبي، لكنه لا يضمن حدوثه.

وقد وقع سواين (١٩٩٥م) على بحث لـ كلارك Clark وكلارك Clark (١٩٧٧م) يفترض اختلافًا بين هذين النوعين من الاستيعاب.

يعرف المسمعون في العادة، الكثير عما سيموله امتكلم. فهم يستطيعون أن يعوموا بتحيينات لادعه قد قيل ومن الموقف الموصوف وهم أيضاً يستطيعون أن يتقو بأن المتكلم سيهم، ويواصل، ويصح معومات جديدة بشكلي ماست، ويتعاون معهم في العموم ويستعمل المستمعون غالباً هذا النوع من المعلومات بفتح ليحاروا بدلاً لخدمة من بين أسقو متعددة، ولتوقعوا الكلمات والعبارات، وحتى أحياناً ليتلاعبوا بالتحليل التركيبي كله (كلارك وكلارك، ١٩٧٧م، ص ٧٢)

ويافترض صدق هذه الفكرة، فإن هذا يعني أن الاستيعاب (بالمعنى العادي للكلمة) ربما يؤدي هدفاً بسيطاً في مساعدة المتعلمين على فهم تركيب اللغة، الذي هو هدف نهائي<sup>٣</sup> an ultimate goal<sup>(٣)</sup> لتعلم اللغة. وقد لاحظ كوك (١٩٩٦م، ص ٧٦) بشكل مشابه أن القدرة على إعادة تشفير اللغة لأجل المعنى "معالجة اللغة

(٢) هل هذه هي الحال في آخر اللغة كلها؟ هذا موضع تساؤل فقد لاحظت جاس (١٩٨٤م) مثلاً وشيدون Sheldon وسريج Strange (١٩٨٢م) أن إنتاج أصوات معينة بشكل صحيح كثيراً ما يسبق استعمال تلك الأصوات

(٣) استخدمت an (أداة تنكير) بدلاً من the (أداة تعريف) لأنه من الواضح أن هناك جوانب مهمة من اللغة غير التركيبية ينبغي تعلمها (مثل التداول، والأصوات). إلا أن التركيز على هذه الجوانب بمستوى معض من التحليل هو أيضاً متطلب سابق على اكتسابها. فليس من الكافي على سبيل المثال، في حفل التداولية، أن نهم أن شخصاً ما مهذب (يمكن فهمه على مستوى المعنى)، بل من الضروري أيضاً أن نهم الوسائل التي بواسطتها يتحقق التهذيب في الواقع (يمكن فهمه على مستوى التركيب)

للحصول على "الرسالة" هي ليست نفسها القدرة على فك الشفرة الذي يعني تحديد طبيعة الأنظمة اللغوية المستعملة للتعبير عن المعنى أو معالجة اللغة للحصول على "القوانين" (ص ٧٦)

### (١١،٣) التدريسية/الاكتسابية Teachability/ Learnability

في الوقت نفسه الذي ظهرت فيه دراسات ترتيب المورفيم، كان هناك تركيز على ترتيب الاكتساب، وهي الفكرة التي تعني أن الاكتساب يحدث في نوع ما من الترتيب الطبيعي وكانت نتيجة هذا الاتجاه من البحث أن التدخل التعليمي لا يمكن أن يغير ترتيب الاكتساب الطبيعي (أو يمكن أن يغيره بطريقة هامشية) (انظر لايتون، ١٩٨٣م) وتأتي أكثر الأدلة وضوحاً على هذا من أبحاث تصمت بشكل أساسي اللغة الألمانية لغة ثانية ويقدم الجدول رقم (١١،٢) (بناء على بيمان وجوسون، ١٩٨٧م) سلسلة التطور المقترص في اكتساب الأسئلة

وكما ذكرنا في الفصل ١٠، يصح هذا النموذج توقع قوي حول تطور ترتيب الكلمات، مثل ذلك الموجود في المرحلة ١ حيث يبدأ المتعلم (بعيداً عن الكلمات المنفردة و/أو الأجزاء) بالترتيب المعياري مثل فعل - فعل مفعول ويدخل في المرحلة ٢ بعض التحرك، لكنه تحرك لا يعوق الترتيب المعياري وتنتهي هذه المرحلة ٣ حيث يتزعزع فيها الترتيب المعياري أما في المرحلة ٤، فيكون فيها التعرف على العنات الصوتية وأخيراً، يتعرف المتعلمون في المرحلة ٥ و ٦ على السلاسل المعرّية

على أن النتائج القائمة على التقدم الطبيعي داخل الفصل الدراسي هي نتائج مدعومة بعدد من الدراسات. فقد ناقش بيمان (١٩٨٤م، ١٩٨٩م) بأنه لا يمكن تجاوز هذا المراحل الموجودة بهذا الترتيب، حتى نتيجة للتعليمات الدراسية وقد درس تطور ترتيب الكلمات في الألمانية لدى ١٠ أطفال إيطاليين تتراوح أعمارهم من

٧ - ٩ سنوات وكانوا قد حصلوا كلهم على أسوعين من التعليمات في مرحلة معينة وكان بعضهم في المرحلة السابقة مباشرة، وكان البعض الآخر في مرحلة أبكر بكثير وكانت النتيجة أن المجموعة الأولى فقط تعلّمت التعليمات المستهدفة، مما يترص أن الأطفال الآخرين لم يستطيعوا التعلّم لأنهم لم يكونوا مستعدين لمستوى التطور.

الجدول رقم (١١، ٢) المراحل التطورية لصياغة الأسئلة في الإنجليزية.

| المرحلة التطورية  | مثال   |
|---|--|
| المرحلة ١ : وحدات فردية.<br>كلمات فردية<br>وحدات فردية                                      | What? ماذا؟<br>What is your name? ما اسمك؟   |
| المرحلة ٢ : فعل فعل معقول<br>تربيب كلمات معياري مع تعميم<br>السؤال                          | It's a monster? هو وحش؟<br>Your cat is black? قطتك سوداء؟<br>You have a cat? لديك قطة؟<br>I draw a house here? أرسم منزلاً هنا؟  |
| المرحلة ٣ : تقديم (كلمة do / with).<br>أسئلة مباشرة مع أفعال رئيسية وشكر<br>ما من تقديم     | Where the cats are? أين القطط هي؟<br>What the cat doing in your picture? ماذا القطة تفعل في صورتك؟<br>Do you have an animal? هل لديك حيوان؟<br>Does in this picture there is a cat? هل في هذه الصورة هناك قطة؟ |
| المرحلة ٤ : قلب رائف أسئلة نعم/<br>لا ، الفعل to be<br>في أسئلة نعم ، لا يكون الفعل المساعد | Have you got a dog? هل لديك كلب؟   |

| المرحلة التطورية   | مثال  |
|--|---|
| أو الفعل النمطي (مثل <i>can / could</i> ) في موقع يديه جملة  | Have you drawn the cat? هل رسمت القط؟   |
| في أسئلة <i>wh</i> يعبر الفعل <i>to be</i> والفاعل مواقعهم   | Where is the cat in your picture? أين القط في صورتك؟  |
| المرحلة ٥ الفعل المساعد <i>Do</i> ثانياً   | Why (Q-word) have (auxiliary) you (subject) left home? لماذا (كلمة سؤال) كنت (فعل مساعد) أنت (فاعل) غادرت المنزل؟ |
| كلمة سؤال < فعل مساعد/فعل تعطي < فاعل (فعل رئيسي) (يلج)  | What do you have? ماذا لديك؟  |
| توضع الأفعال المساعدة والنمطية في الموقع الثاني بعد كلمات السؤال <i>wh</i> وفعل الأفعال (تطبق فقط في العبارات الرئيسية/الأسئلة المباشرة) | Where does your cat sit? أين يجلس قطتك؟   |
| المرحلة ٦ قلب <i>Can</i> ، السؤال المنفي، السؤال الإثباتي <i>tag question</i>  | What have you got in your picture? ماذا لديك في صورتك؟  |
| قلب <i>can</i> لا يظهر قلب أسئلة <i>wh</i> في العبارات الإساعية  | Can you see what the time is? هل يمكن أن ترى ما الوقت هو؟   |
| لأسئلة المنية توضع أداة النفي <i>do</i> الفعل المساعد قبل الفاعل   | Can you tell me where the cat is? هل يمكن أن تخبرني أين القطه هي؟   |
| السؤال الإثباتي يلحق فعل مساعد وصغير بهاية عبارة رئيسية  | Doesn't your cat look black? أليست قطتك سوداء؟  |
|  | Haven't you seen a dog? ألم تر كلباً؟   |
|  | It's on the wall, isn't it? هي على حدار، أليس كذلك؟   |

المصدر من

Stepping up the pace-Input, interaction and interlanguage development: An empirical study of questions in ESL. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Sydney, Australia by A. Mackey, 1995. طبع ياذن.

تذكر من الفصل ١٠ أن دراستي ماكّي (١٩٩٥م، ١٩٩٩م) أجريت لتحديد المدى الذي يمكن أن يعبر فيه التفاعل الحواري تقدّم تطوّر اكتساب الأسئلة وقد كانت هناك في بحثها علاقات إيجابية بين التفاعل والتطوّر حيث انتقل المتعلمون، الذين كانوا في مجموعة التفاعل المعتمد على البيئة، في طريق التطوّر أسرع من المتعلمين الذين لم يكونوا في تلك المجموعة وكما لاحظت فقد كان التفاعل قادراً على "زيادة سرعة" التطوّر، لكنه لم يكن قادراً على دفع المتعلمين أعلى من مرحلة التطوّر التي يمرون بها. وبمعنى آخر لم يكن في الإمكان تجاهل مراحل التطوّر لقد كانت هناك قيود على التعلم حتى إن التفاعل التعليمي ربما لا يكون دافعاً في تعبير ترتيب الاكتساب

ويبرر هذا التساؤل حول لماذا ينبغي لصياغة الأسئلة أن تكون خاصة لنوع القيود التي شوهدت في هذا النموذج ومن التعليقات التي ذكرت للإجابة عن هذا التساؤل ذلك الذي جاء به كلاهسن (Clahsen ١٩٨٤م)، حيث لاحظ أن هناك ثلاث آليات تقبّل الانتقال من مرحلة واحدة إلى المرحلة التالية:

١ إستراتيجية الترتيب المعياري: وتتسأ هذه بأن الاستراتيجيات التي تفصل الوحدات اللغوية تتطلب طاقة معالجة أكثر من الاستراتيجيات التي تنصّب تطبيقاً مباشراً على أوتار السطح فالمتعلمون المتدثرون مثلاً يستعملون عموماً ترتيب كلمات رئيسي وحيد (في الإنجليزية مثلاً، فاعل فعل مفعول)، ولا تعوق العناصر هذه الترتيب

٢ إستراتيجية الانتهاء/الابتداء: عندما يحدث الانتقال، فإن العناصر ستتحرك إلى موقع البداية و/أو النهاية بدلاً من أن تنتقل إلى مكان ما في وسط الحملة وهذا يساعد في كل من المعالجة والتذكر. مؤيداً نتائج الأبحاث التي تعطي أهمية للموقعين الأول والأخير من الحملة

٣ إستراتيجية العبارات الإبتاعية: إن الانتقال في العبارات الإبتاعية عادة ما يُتجنب في العموم تُعالج العبارات الإبتاعية بشكل مختلف لأن على المرء أن يحتفظ بالمادة في الذاكرة دون تحليل دلالي كامل. وعندما يحدث تعلّم الانتقال، فإنه يحدث في العبارات الرئيسية قل أن يحدث في العبارات الإبتاعية وتُستعمل استراتيجيات المعالجة هذه، التي تتعامل مع الانتقال، للتعليل لترتيب اكتساب الأسئلة، التي بالطبع تتطلب الانتقال

لقد تطرقنا في المصل ٦ إلى اكتساب العبارات الموصولة موصحين أن هناك ترتيباً متوقعاً للاكتساب ولقد كانت الصورة هناك مختلفة قليلاً عن اكتساب الأسئلة فالتعليمات حول العبارات الموصولة سمحت باعتراض الترتيب الطبيعي، بمعنى أن المراحل المتأخرة يمكن أن تُتعلّم من خلال التعليمات إلا أن التعليمات كانت متشابهة في أنه لم يُسمح بوجود فراع بين تلك المراحل فالترتيب الطبيعي "يملاً" المراحل المقودة بكلمات أخرى، إن سلسلة الترتيب الطبيعي، بما يتعلّق بالأسئلة، يمكن أن تُسرّع من خلال التعليمات

#### (١١،٤) التركيز على الصيغة Focus on Form

لقد تطرقنا خلال هذا الكتاب (وخاصةً في المصل ١٠) إلى مفهوم الانتباه والعامص في هذه المكرة هو مفهوم التركيز على الصيغة<sup>(٢)</sup> فقد ميّر لويج (١٩٩١م) بين التركيز على الصيغة *focus on form* والتركيز على الصيغ *focus on forms* فيشير الأخير إلى طرق التدريس المبكرة حيث كان مبدأ التنظيم الرئيسي لفصول اللغة هو

(٤) إن لا يقصد في هذا النقاش حول التركيز على الصيغة إلى تطويع مفهوم أن اللغة هي الجانب الوحيد الذي يُركّز عليه ولقد افترض مكيل، كاسيل Cassell، ومكولوف McCullough (١٩٩٤م) أن مسح انتباهاً أيضاً إلى الاتصال من خلال الإشارة وتدخل المعلومات الإشارية مع المعلومات اللغوية وإن عمود لإيلريث هاوج Elizabeth Hauge لإرشاد إلى هذا المرجع

تكريس عناصر لغة الفرد (مثل: نهايات الجمع، والمسي للمجهول)، بينما يشير الأول إلى الحاجة إلى نشاط يركز على المعنى حين يكون الانتباه للصيغة معرولاً وكما فرّ لوح (١٩٩١م، ص ٤٥ - ٤٦)، فإن التركيز على الصيغة "يلت انتباه الطلاب ظهرياً إلى العصر اللعوية كلما ظهرت صدفة في الدروس التي يكون التركيز فيها على المعنى أو الاتصال" وهذا شية مما أشار إليه شيروود سميث (١٩٩١م، ١٩٩٣م) بأنه مُدخل معزّر: أي المُدخل الذي يمكن أن يعرّره مصدرٌ خارجي (المدرس مثلاً) أو مصدرٌ داخلي (اعتماد المتعلمين على مصادرهم الخاصة)

ودرس ويليامز (١٩٩٩م) ثمانية متعلمين في الفصل في مستويات مختلفة من الكفاءة اللعوية. ووجدت أمثلة هائلة على توليد المتعلمين للانتباه إلى الصيغة، وكذلك وجدت تنوعاً مهماً بينهم وتفرص النتائج أن المتعلمين الذين في مستويات منخفضة من الكفاءة اللعوية غالباً لا يُعَوّن، وبشكل عموي، بصيغة اللغة. وهذا ليس مفاجئاً حين نعلم أن المطلب الضروري هو الحفاظ على الاتصال بلغة ثانية، خاصة عندما يكون المعرفة باللغة الثانية ضئيلة أو ناقصة. وقد وجدت ويليامز أيضاً أنه عندما يكون هناك ميل من المتعلمين إلى الانتباه إلى الصيغة، فإن الانتباه يُصرف عمومًا إلى الكلمات عوضاً عن سمات لعوية أخرى (انظر أيضاً القسم ١١.١)

وهناك دراسة لكل من حاس وماكي والفارر توريس Alvarez-Torres وغيرهين كارسيا Fernandez-Carcia (١٩٩٩م) تدعم فكرة أن تحرير العبء المعرفي للتركيب على كل من الصيغة والمعنى يعطي فرصة أكبر للتركيب على المعنى فهي دراستهم قام المشاركون مباشرة بحكاية مقطع قصير لأغنية ممثلة. وقد أبدى المشاركون الذين رأوا الأغنية مرات عديدة (أي الذين لم يكن عليهم أن يركزوا على المعنى خلال المشاهدات الأخيرة): محسناً في القياسات العامة للكفاءة اللعوية، وفي التركيب الصرفي، وفي الكفاءة المعجمية



إن تشجيع المتعلمين على الانتباه للصيغة ربما لا يأتي دائماً طبعياً، وربما يتطلب بوضوح بعض التدريب التعليمي. وتأتي الأمثلة (١١،٤ و ١١،٥) من سياق في فصل دراسي حيث أشارت المدرّسة، بصفتها جزءاً من المنهج، إلى ما سمته "سجلات التفاعل" الخاصة بالطلاب ومهمة سجلات التفاعل أن تدرّب الطلاب على التفكير باستعمال لغتهم، وخصوصاً على ملاحظة الفرق بين استعمال لغتهم الثانية واستعمال المتكلمين الأصليين أو الماهرين للغة الثانية إنها منح المتعلمين وسيلة ليكونوا مستكشفين، بمعنى أنهم مسؤولون عن تجميع معلوماتهم اللغوية الخاصة بهم، وتحليل الأدلة، ووضع الفرضيات واختبارها وهذه السجلات هي مذكرات لغوية يكتب الطلاب فيها ما يقوله المتكلمون الماهرون، وكيف يقولونه، وفي أيّ المواقف ومع من، وكيف تكون ردة فعل المتكلمين الأصليين عندما يقول متعلّم شيئاً ما (أل. كوهين، Al Cohen، ١٩٩٩م) وكما قالت المدرّسة في تعليماتها للطلاب، فإن دور السجلات أن "تساعدك أن تلاحظ كيف تستعمل اللغة، وكيف يمكن أن تكون مختلفة عن استعمال المتكلمين الأصليين لها" وقد أعطت أمثلة كثيرة على كيف يمكن للطلاب أن يتفاعلوا: من أبسط المهمات حين يسألون عن الاتجاهات إلى إجراء حوار صغير مع شخص ما في القاعة ومن فوائد سجلات التفاعل أنها تسمح للمتعلمين بتحليل لغتهم الخاصة بطريقة تجعلها أكثر من أن تكون إشارة كلام سريعة الروال فالمتعلمون يستطيعون أن يسجلوا كلامهم الخاص (بالكتابة) ويحفظوا به حتى يأتي وقت يستطيعون أن يحلّوه فيه بشكل مناسب وتوضّح الأمثلة (١١،٤ و ١١،٥) كيف يستعمل متعلّمان سجلات التفاعل ليتعلّما منها كيف يحدّان تفاعلهما الخاص بهما (المعلومات اللغوية من أل كوهين، ١٩٩٩م).

(١١،٤) كنت أتكلم عن الدراجة مع سكرتيرة في مختبر الحاسوب عندما قالت إنها اشترت لابنتها بوقاً في اليوم السابق وأنها أصبحت أماً تحت أن تنفق بعض المال على محصن الأطفال، أردت أن "أشارك المسؤولية في الاتصال". ولهذا سألت فيما إذا أحبها أم لا فقالت "نعم الآن في الأقل"، لكنني غير متأكدة بعد شهر واحد ثم تكلمت عن آلة أخرى كانت قد اشترتها سابقاً لابنتها وقد أحببت ثم "نعم، حقاً أنا اشتريت دراجة لابني قبل أسبوع. وكانت الدراجة أغلى مما اعتقدت، وذلك لأن عليها علامة حرب النجوم" ثم سألتني "هل فعلت؟ ما نوع الدراجة؟ تلك التي معها *tri nee*؟ ولم أستطع أن ألتقط الكلمة منها وهذا وقت مناسب لتستعمل "آداب السؤال"، لأنني فهمت كل كلامها ما عدا الجزء الأخير. وعند تلك اللحظة، استطعت أن أحسن أنها يمكن أن تكون جزءاً من الدراجة، "أنا ساف، ديب Deb، هل قلت *I'm a tri nee* ماذا كانت تلك؟" وقد حاكيت فقط صوتها ثم ببعض الإشارات شرحت، لتدريب *al training* العجلات لتدريب *al* لركوب كثرين كبيرين "في الواقع لم أتبع نطقها عند تلك اللحظة، لأنه لدي صعوبة في سماع صوت *W*" وعلى كل حال أستطيع أن أفهم ما هي "أوه، عجلة التدريب حسناً لم أعرف الاسم إنها عجلة تدريب اعتقدت أنها ربما تكون "عجلات مساعدة" أو "عجلات داعمة"

(١١،٥) الجمعة السابق، في مادة الاتصال، تحدثنا عن مجلات التفاعل، ذكرتها واحدة من رميلاتنا عندما ذهبت إلى السوق المركزية، سألتها المحاسب إذا أرادت أن تقود أم لا. ولذا تعلمت تلك العبارة منها

والأحد السابق ، عندما ذهبت إلى السوق المركزية ، كنت مستعداً  
 لسماع ذلك مرة أخرى وكنت متشوقاً له بسبب أسّي في معظم  
 الأوقات ، كنت متوتراً عندما سألي المحاسب بعض الأسئلة وكلهم  
 تكلموا بسرعة ولكن ليس هذه المرة ، أخيراً ، بعد أن غلّف المحاسب  
 كل أعراضي في كيس بلاستيكي ، سألتني "هل تريد أن تقود \_\_\_؟"  
 "لا ، شكراً " قلت له لكنني لاحظت أنه يقول كلمة ما بدلاً من  
 "خارجاً out" والكلمة الأخيرة بدت كأنها "off" أو "up" أو أسّي كنت  
 محطناً ولكنني تأكدت منها في القاموس ، "يقود خارجاً drive out" لها  
 معنى مختلف

ويمكن أن يُرى الانتقال من الحساسية الماوراء لعوية في سجلات التفاعل داخل  
 الفصل الدراسي في المثال الآتي الذي شاهدته أحد مؤلفي هذا الكتاب .

(١١,٦) م = مدرّسة ، ط = طالب

ط : هو أخيراً نجح . He finally success

م : ماذا ؟ What?

ط : هو أخيراً ينجح He finally succeed

م . ينجح Succeeds

ط نعم Yes

بالرغم من أن الطالب لا يستلطف الحُرّة الكاملة في سؤال المدرّسة غير المباشر ،  
 إلا أنه يفهم أنها تُصحّح الصيغة (بدلاً من الإشارة فقط إلى أنها لا تفهم ، الذي ربما  
 ينتج عنه بشكلٍ أساسي تكرارٌ للجملّة السابقة) ، ولذلك فهو يعدّل جملته الأصليّة  
 تبعاً لذلك . ولكن هل يعني قوله نعم أي شيء أكثر من إنهاء الحوار ؟ هذا ، بالطبع ،  
 غير واضح ويظهر هذا المثال (بالإضافة إلى الأمثلة من سجلات التفاعل نفسها) أن

التدريب الماوراء لغوي على التركيز على الصيغة يمكن أن يتح على شكل حساسية اتجاه الصيغة النحوية بدلاً من الصيغة المعجمية فقط ، كما يحدث في أكثر الأمثلة

وقد لاحظت أوهتا Ohta (تحت الطبع) أن الطلاب في سياق الفصل الدراسي يقلّدون ترجيعاً مصححاً حتى عندما لا يكون موجّهاً لهم مباشرة. ففي (١١،٧)، يكرّر طالب واحد (س) مقطعاً مقصوداً لزميل له في الفصل :

(١١،٧) م = مدرّس ، ك و س = طالبان

م . - kon shumatsu hima desu ka? Kylie-san

"عطلة نهاية الأسبوع هل أنت فاضية؟ كايلي".

ك : Um ( ) ne ( ) um ( ) uh ( ) hima- ( ) hima ( ) : ( ) hima nai

"إم ، لا ، إم ، أوه ، لا ، لا ، لافاضية. (الخطأ ، أداة نفي خاطئة)

م : Hima ja arimasen?

"أنت لست فاضية؟" (م تصحّح الصيغة).

ك : Oh ja arim [asen

س : [hima ja arimasen

"لست فاضية" (يعيد س الصيغة الصحيحة)

يعطي الطالب س أداءً هامساً عن الصيغة الصحيحة ، مستعملاً المصل الدراسي مسرحاً لإجراء التصحيح.

ومن الواضح أن التعلّم الدراسي يمكن أن يقدم سياقاً يركّز فيه على الصيغة وهذا لا يعني أن كل الصيغ "قابلة للتدريس" (انظر القسم ١١،٣) فطام أدوات التعريف/التكثير مثلاً ، يبدو أنه عملياً غير قابلٍ للتعليمات (ربما لأن تفسير استعماله ، في الأقل ، دلاليّ ، مما يستدعي عدداً من النظرات المعقّدة (انظر الفصل ٢)) ، بالإضافة إلى أننا رأينا في الفصلين ٧ و ١٠ أنه ربما يكون من الضروري التعرّض لأنواع مختلفة من

المدخل وقد رأينا، خصوصاً، أن هناك حدوداً لما يمكن أن تفعله الأدلة الإيجابية، وأنه ربما تكون الأدلة السلبية ضرورية في بعض المواقف وقد حددت دوتي وويليامز (١٩٩٨م) أربع مناطق لنظر فيها عند دراسة التركيز على الصيغة، ثنتان منها لهما علاقة بنقاشنا الحالي حول التعلم الدراسي - التوقيت والصيغ التي تركز عليها

(١٩، ٤، ١) التوقيت Timing

بحثت هارلي (١٩٩٨م) تداخل التركيز على الصيغة المكرر مع المتعلمين الصغار لتحديد تأثير التركيز الدراسي المكرر على الصيغة وكان المتعلمون في درستها طلاب الصف ٢ في برنامج انعماس فرسي مبكر وقد كان التركيز اللغوي على اكتساب الحس في الفرنسية، الذي يمثل بكلمات هارلي "في جوهره جهة تقليدية في الفرنسية" (ص ١٥٦)، إذ هناك حرية قليلة يتعدى بالدلالة الموجودة في هذه السمة وتحديد الحس مشكلة متواصلة لأولئك الملتحقين ببرنامج الانعماس وقد أُخبر المشاركون اختصاراً قليلاً في الفترة التي مسقت دورة الخمسة أسابيع التجريبية، وأُختبروا اختصاراً بعدئذٍ عند انتهاء تلك الدورة، ثم اختبروا مرة أخرى عندما مرت ستة أشهر بعد ذلك وقد أظهرت النتائج أن تعليمات التركيز على الصيغة تُنتج نتائج أفضل من التركيز الخالي من التعليمات، ولكن المتعلمين لا يستعملون معرفتهم بكلمات أخرى واضرحت هارلي أن "التجربة كانت أكثر نجاحاً في استكشاف تعلم العنصر من تعلم النظام" (ص ١٦٨) وعلى كل حال، فهي تذكر المحاكى بعد التجربة post-experiment stimulated recalls (انظر جاس وماكي، ٢٠٠٠م لشرح لهذه التقنية)، مال الطلاب إلى أن يمثّلوا المعرفة اللغوية الدورائية حول الحس وحول تعميمات محدّدة وربما يكون هذا، في الحقيقة، جزءاً من التعلم (أو في الأقلّ بدير له) بمعنى آخر، يحتاج المرء أن يتعلم ما ينبغي تعلمه قبل أن يكون قادراً على أن يصنّف الحقائق الخاصة بما ينبغي تعلمه

وراجعت لايتسون (١٩٩٨م) عدداً من الدرامات التي تطرقت إلى قصص التوفيت وقد حثرت بالخصوص الباحثين/المدرسين بالألا يأخذوا فكره النتائج التطورية من خلال السياق التدريسي بجدية بالغة بكلمات أخرى، حتى لو كان المدخل في مراحل أعلى بشكل لاقت من مستوى المتعلم الحالي، بحيث لا يقود إلى التعلم؛ فإنه لن يحدث أدنى للمتعلّم إلا أنه من الضروري ما أن يعرف المدرسون بعض الشؤات لما سيكون المتعلمون قادرين، أو غير قادرين، على أن يحصلوا عليه من درس يحتوي مُدحلاً في مراحل أعلى كثيراً من مستوياتهم (انظر أيضاً القسم ١١،٦)

لقد أشرت لايتسون بحثها الخاص (لايتسون وسادا، ١٩٩٣م) على متعلمين كانوا بالضرورة في مراحل مكّرة من نموذج بيمان الذي يوقش في القسم (١١،٣) ويتبع تعليمات حول الأسئلة تلقوها في مراحل أبكر، كن المتعلمون قادرين على أن يُتجوا أسئلة مثل 'Where is the dog' أين الكلب؟ و 'Where is the shoe' أين الحذاء؟، بالإضافة إلى أسئلة أكثر تعقيداً مثل 'How do you say tâches in English?' كيف تقول tâches في الإنجليزية؟ وعلى كلّ حال، وكما أشار سادا ولايتسون، رى يكون هذا النوع من الأسئلة أعلى قليلاً من بدائل أخرى ممكنة يصاحبها فهم بسيط للتركيب الذي يبطها بمعنى آخر، تميل هذه إلى أن تكون قطعاً غير محللة، إذ كانت هذه الصع، على كلّ حال، حاضرة مع ذلك، وربما كانت مفيدة بعد ذلك في أن تكون مُدخلاً إضافياً في أنظمة المتعلمين الشئة وبالتالي فلم تكن حقيقة أنها أُستعمت في صيغهم، رعم أنها لم تُكتسب بالكامل، حقيقةً واضحة بل على العكس، إذ إنها صُنحت بعد ذلك في أن تكون مساعدة على التعلم المستقل

(١١،٤،٢) صيغ للتركيز عليها Forms to Focus On

من الواضح أن المرء لا يستطيع أن يستعمل تعليمات التركيز على الصيغة مع كل الأبية الحوية فبعض الأبية، مثلاً، معقدة جداً، تصمّن انفعالاً ي يجعلها غير

واصححةً أبدأ فيما يمكن التركيز عليه. فقد بحثت ويليامز وإيفانز (١٩٩٨م) تأثير التركيز على الصيغة على بيتين اثنتين. (أ) الصفات المصدرية participial adjectives للأفعال الانعكاسية emotive verbs (*I am boring* أنا مُملّ في مقابل *I am bored* أنا مملّ) و(ب) المسي للمجهول (*The dog was chased by the cat* الكلب لوحق من القطّة) وقد استعملت الصفات المصدرية من المتعلمين في هذه الدراسة بشكل غير صحيح (مثلاً: *My trip to Niagara Falls was really excited* رحلتي إلى نيجارا فولز كانت مستمتعة)، سيما استعمل المسي للمجهول نادراً وقد اشتركت ثلاث مجموعات من المتعلمين في هذه الدراسة - المجموعة الأولى حصلت على تعليمات صريحة وترجيع، والمجموعة الثانية حصلت على المدخل فقط، أما المجموعة الثالثة فكانت تتخل مجموعة صابطة وأظهرت النتائج فيما يتعلق بالصفات المصدرية أن المجموعة التي حصلت على تعليمات صريحة وترجيع تموّقت على المجموعتين الأخرين. وأما فيما يتعلق بالمسي للمجهول، فقد كانت النتائج أكثر تعقيداً، مظهرّة دعماً جزئياً فقط للنظرية التي تقول بأن المجموعتين التجريبتين سوف تتفوّقان على المجموعة الصابطة، وأنه سيكون هناك فرق بين المجموعتين التجريبتين. وقد افترضت هذه الدراسة بعمومها أن "استعداد" المتعلمين يساهم في مقدرتهم على التركيز على المعلومات الجديدة والحصول عليها بالتالي والشجة الثانية هي أن التراكيب لا تُبتدع كلها وفقاً لنوع المدخل. فقد لاحظ المتعلمون سابقاً، فيما يتعلق بالصفات المصدرية، الصيغة من المدخل، كما دلّ عليه استعمالهم للصيغة وإن يكن بطريقة غير صحيحة. فالتعليمات الصريحة هنا كانت أكثر فائدة من توفير المدخل وحده، كما كان هناك فرق صغير، فيما يتعلق بالمسي للمجهول، بين المجموعتين التجريبتين. فكلّ وسيلة لتوصيح الصيغة (فيصان المدخل أو التعليمات) لها التأثير نفسه وبالتساوي في تخفيف الملاحظة

وعموماً يحتاج المرء، بالتالي، أن ينظر بشأن إلى ما يُعدّ هدفاً للتركيب عليه، وكيف يربط تلك المعلومات بحالة المعرفة الفردية للمتعلم بأفضل طريقة، وبالوسيلة التي يُركّز فيها على صيغة ما

#### (١١,٥) فريدة التعليمات Uniqueness of Instruction

يمكن أن يكون للتعليمات صدها الفريد وسهلاً، في هذه القسم، مثالين ربي نتج فيهما التعليمات (أو نقص التعليمات) نتائج فريدة فقد فارد بافيسي Pavesi (١٩٨٦م) مشكلٍ خاصّ متعلمين طبيعيين متعلمين دراسيين في اكتسابهم لغات الموصولة (انظر الفصل ٦). وكان كلّ المتعلمين متكلمين بالإيطالية يتعلمون الإنجليزية وكان هناك ٤٨ متعلماً دراسياً و٣٨ متعلماً طبيعياً وكان المتعلمون الدراسيون طلاب مدرسة ثانوية (أعمارهم من ١٤ إلى ١٨) درسوا الإنجليزية لمدة أربع سنوات في المعدل ولم يكن لديهم فعلياً أيّ تعرّض رسمي للإنجليزية وكانت التعليمات التي تلقوها أساسها النحو، كما أنهم حصلوا على مدخل مكتوب مكثف أم المجموعة الثابتة فتكوّنت من ٣٨ عملاً إيطالياً يعيشون في أديرة Edinburgh ويعملون في أعمالٍ خدمية (مادلون مثلاً)، وتراوح أعمارهم من ١٩ إلى ٥٠ سنة، وكانوا قد أقاموا في المملكة المتحدة لمدة ستة سنوات في المعدل (تتراوح من ٣ أشهر إلى ٢٥ سنة) وكان تعرّضهم للإنجليزية تقريباً غير رسمي إلى حد بعيد، مع وجود قليل من التعليمات الرسمية إذا كن هناك أيّ منها وكانت محصلة الدراسة أن نتائج هؤلاء المتعلمين تدعم المكتشفات التي توقفت سابقاً في أماكن أخرى في هذه الكتاب من أنّ التعلم نشأ من التركيب غير الموسوم (مثل عبارة الفاعل الموصولة) إلى التركيب الموسوم (مثل عبارة أفعل التمهيل الموصولة) أم سبق التعلم فلم يؤثر في ترتيب هذا الاكتساب إلا أنه لوحظ فرق في عدد أنواع العبارات الموصولة الموسومة المستعملة، حيث وجد أن المجموعة المدرسية



تستعملها بشكل أكثر بالإضافة إلى أن المجموعة غير المدرسية استعملت عدداً أكبر من صيغ الأسماء (*Number five is the boy who the dog is biting the boy* رقم خمسة هو الولد الذي الكلب يعصُّ الولد) من المجموعة المدرسية، بينما استعملت المجموعة المدرسية صيغ الضمائر بشكل أكثر (*Number five is the boy who the dog is biting him* رقم خمسة هو الولد الذي الكلب يعصُّه)، فيبدو، بالتالي، أن سياق الفصل الدراسي يمكن أن يمنع عى لا تستطيع أن تمنحه البيئة غير المدرسية. إلا أن هناك توصيحات مهمّة في فهم هذه النتائج، وهو أن المجموعتين تختلفان، في الأقل، في جانبين مهمين (أ) ربما ساهمت الخلقة التعليمية في الاستعمال الأكثر ملائمة للإنجليزية من قبل المجموعة المدرسية<sup>(٥)</sup>، و(ب) كان المستوى الاقتصادي الاجتماعي للمجموعتين مختلفاً اختلافاً يبيّن، مما يجعلنا متوقعين حول وضع النتائج محلّ البحث وكأنها قائمة بشكل كامل على سياق التعلّم فقط.

ويأتي المثال الثاني على فريدة التعليمات من بحث لاليتيون (١٩٨٣م) فقد لاحظت أن المتعلمين الفرنسيين للإنجليزية يميلون للوقوف في عدد كبير من الأخطاء الناتجة من الإفراط في الاستعمال وناقشا في الفصل ٨ مفهوم التعلّم بشكل U ففي ذلك المثال تعرّض الأطفال لصيغة *ing* (المستمر) وريطوا تلك الصيغة بالر من الحاضر في الفرنسية، ومن ثمّ أفرطوا في تعميم استعماله المناسب وقد استمرّ الإفراط في الاستعمال حتى عندما كان هناك تعرّض قليل للصيغة في المدخل وعلى ذلك والتعلّم المدرسي ربما يُستج بوضوح امتتاجات غير مناسبة تُستخلص من المتعلمين، وذلك تحديداً بسب أن المدخل فقير في العالب، ويسب أن التركيز على صيغ معينة هو في الواقع اختياري

(٥) أورد كيان (١٩٧٥م) أنه عبد المعاربة بين كاتير مُتمكّن (في هذه الحال فيسوف) وكتاب صغير شعبه، كانت هناك، لدى الأول، كمية أكبر من استعمال الموقع المحض في العبارات الموصولة

### (١١,٦) خاتمة Conclusion

لقد ألقينا نظرةً، في هذا الفصل، على التعلّم المدرسي للغة الثانية مع النظر نحو فهم كيف يختلف أو يتفق التعلّم داخل الفصل الدراسي عنه خارجه وقد نظرنا، في هذا القسم الأخير، باختصار إلى كيف يُعَمَّى فهم اكتساب اللغة الثانية بالمدرسات داخل الفصل الدراسي وبالعزم من أن كثيراً من الأبحاث أُجريت في هذا الموضوع (انظر جاس، ١٩٧٩م)، إلا أن نظرنا إليها من وجهة نظر مختلفة قليلاً عن لانتون (١٩٨٥م) فهي مقالٌ عنوانه "خلق التوقعات" "Great expectations"، وصفت لانتون نقطة مهمة تقول إن إحدى الطرق التي يمكن للبحث في اللغة الثانية أن يساهم بها في ممارسة ناجحة داخل الفصل الدراسي هي من خلال التوقعات التي لدى المدرّسين عما يمكن أن يحصل عليه المتعلمون، وما لا يمكن أن يحصلوا عليه، نتيجةً للتعليمات فقد ناقش، مثلاً، دور التفاعل (الفصل ١٠) على أنه أداة رئيسية للتعلّم. ويمكن أن يخدم التعليمات الصريحة بصفتها مقدمة للمعلومات عن صيغة ما، بدلاً من أن تكون هي لحظة التعلّم وباختصار، رعم أن التعليمات، بلا شك، هي عامل مساعد في التعلّم (أو، في بعض الأمثلة، معوق)، فمن الضروري أن نفهم كيف تُكتسب اللغات الثانية عموماً، إذا كنا قادرين على فهم كيف تُكتسب تلك اللغات الثانية في سياقٍ معيّن

### اقتراحات لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

- Focus on form in classroom second language acquisition*. Catherine Doughty & Jessica Williams. Cambridge University Press (1998).  
*Instructed second language acquisition*. Rod Ellis. Basil Blackwell (1990).  
*Second language acquisition and language pedagogy* Rod Ellis. Multilingual Matters (1992).  
*Second language classroom research Issues and opportunities*. Jacquelyn Schachter & Susan Gass. Lawrence Erlbaum Associates (1996).

### قصايا للمناقشة Points for Discussion

- ١ ما العلاقة التي نراها بين اكتساب اللغة الثانية وتدرّس اللغة الثانية؟ كيف يختلفان؟ كيف يمكن أن يؤثر في بعضهما، وكيف يمكن لدراسة أحدهما أن تؤثر في دراسة أو ممارسات الآخر؟ اربط إجاباتك بموقف تعليمي معيّن وتأمل، عند التفكير في

العلاقة، فيما إذا كانت كلّ جوانب اكتساب اللغة الثانية ترتبط (أو يسعى أن تكون قبله للارتباط) بالممارسة داخل الفصل الدراسي أم لا

٢- أحد الأسباب التي تجعل الناس مهتمين بحقل اكتساب اللغة الثانية هو اهتمامهم الخاص أو المستقل بتدريس اللغة ولقد تعاملت في الفصل ٧ مع مبدأ الحرثية ما بعض تطبيقات هذا المبدأ على تدريس اللغة؟ أكمل، في مجموعات، وحدة من الحملتين الآتيتين

(أ) إذا كنت مدرّس لغة، فمن الأفضل أن تعرف مبدأ الحرثية بسبب

(ب) إذا كنت مدرّس لغة، فمن يكون هناك أي فرق بين أن تعرف مبدأ الحرثية أو لا تعرفه بسبب

ربما تريد، في إحابتك، أن تنظر في الفرق بين أن تكون قادراً على وضع اسم للظاهرة وفهم تأثيرات مبدأ الحرثية.

٣ لقد وصف في الفصل ٨ نظرة كراش حول وظيفة المراقبة، وكيف يمكن أن "تف في طريقك" بسبب تركيزها على الصيغة هل يعني هذا أنه يسعى ألا يكون هالاً تركيزاً على الصيغة في فصول اللغة، وأنه، نتيجة لذلك، يسعى على المدرسين أن يقدّموا فقط مُدخلًا منظمًا تنظيماً جيداً؟ متى يمكن أن تكون تعليمات النحو (أي، تعليمات التركيز على الصيغة) مناسبة أو ضرورية؟

٤ هل كلُّ التراكمات قابلة بالتساوي للتركيز على الصيغة؟ لماذا نعم ولماذا لا؟ هل يمكن أن نعطي أمثلة من حيرتك الخاصة في التدريس/التعلّم، على حالات لا يمكن فيها أن "تكشف" الجواب الصحيح المناسب؟

٥ تأمل مفهوم الدليل السلبي متى تعتقد أن الدليل السلبي يمكن أن يكون ضرورياً للتعلّم؟ (ربما تريد أن تربط هذا السؤال بإحابتك عن القصيدة ٤)

٦ يحدد الطلاب عادةً، معجّنين مدرسي اللغة الإنجليزية، علامة انفراد انعائس حتى في مستويات متقدمة من الكفاءة اللغوية بالنظر إلى ما نعرفه عن الترتيب الطبيعي في اكتساب اللغة الثانية، كيف يفسّر هذه الظاهرة؟

## وتعمل (ثاني عشر

### المؤثرات غير اللغوية

### NON-LANGUAGE INFLUENCES

إن من أكثر مسلمات انتشاراً حول تعلّم اللغات الثانية هي أن بعض الأفراد أكثر نجاحاً في تعلّم اللغة الثانية من غيرهم وفي هذا الفصل، سوف ننظر في بعض العوامل التي ربما تكون مسؤولة عن هذه الفروق، مركّزين بالخصوص على العوامل غير اللغوية، مثل العمر، والقبليّة، والدافعية، والاتجاه، والمؤثرات النفسية والاجتماعية socio-psychological influences وبالإضافة إلى كون بعض المتعلمين أكثر نجاحاً من غيرهم، هناك أيضاً ظاهرة التحجّر المعروفة، التي أصبحت حراً من دراسة اكتساب اللغات الثانية منذ منتصف القرن العشرين، حتى أصبح بإمكاننا أن نقول إن اكتساب اللغات الثانية ظهر إلى الوجود عن طريق هذه الظاهرة، وهذه هي الفكرة التي تقول إنه مهم يذل المتعلمون من جهد، فإنهم سوف "يتوقّفون" في اللغة الثانية قبل بلوغهم الهدف المنشود ويبدو أن ظاهرة "التوقّف" في اللغة الثانية تحدث لمعظم المتعلمين، ولم يكن لجميعهم، حتى في المراحل المتقدمة<sup>(١)</sup>

---

(١) يبدو أن ظاهرة التحجّر التي استحوذت على كثير من الحدل دون تتوصل إلى فهم تام بطبيعتها في اكتساب اللغة ثنائيه، جعلت الباحثين المتقدمين في حقل اكتساب اللغات الثانية يبدون عدواً في إطار =

ونكن قل أن بدأ، لا بد من كلمة حول عنوان الفصل "المؤثرات غير المعوية" في اكتساب اللغات الثانية فهي معظم أدييات اكتساب اللغات الثابتة، كان موضوع هذا الفصل يوصف بأنه الفروق الفردية *individual differences* والمصطلح الأخير هو في رأيي مصطلح مصلل نوعاً ما، لأن كل العوامل التي تؤثر في تعلم اللغات الثانية لا يمكن أن نلاحظ إلا في تقدم الأفراد وعلى كل حال، والعوامل التي ستناقش هنا ليست بالضرورة فردية وفي الحقيقة، ربما تكون الخلفيات الاجتماعية والمجتمعية هي المهمة، كما سرى بحسب معايير القابلية، التي تبدو الأكثر فردية، نرسل غالباً بفروق مجتمعية، حيث يحرر الأفراد الذين يأتون من خلفيات متميزة بصعوبة عامة درجات أعلى في معايير القابلية

#### (١٢، ١) حقول البحث التقليدية *Research Traditions*

لم يكن لدور العوامل غير المعوية في تعلم اللغات الثانية تأثير على اكتساب اللغات الثانية مثلما كان للبحث القائم على اللسانيات، وعلم النفس، واللسانيات النفسية وكي مهم كيف أن حقول البحث التقليدية التي تدرس عوامل مثل القابلية، والاتجاه، والدافعية، ترتبط بالحقل العام لاكتساب اللغات الثانية، فإنه من الضروري أن ننظر في الأهداف العامة لتلك العوامل التي استحوذت على البحث في اكتساب اللغات الثانية

#### (١٢، ١، ١) اللسانيات *Linguistics*

كانت الأبحاث في علم اللسانيات تميل إلى عدم تشجيع البحث في فروق القابلية في تعلم لغة ثانية. ولا يعني هذا أن هناك عساوين صريحة في اللسانيات النظرية تفيد بعدم وجود فروق في القابلية في تعلم اللغات الثانية، فالتأثير أدق من ذلك

= التحصيل التعاقبي (مثل بريير Briere، ١٩٦٦ م، ١٩٦٨ م؛ غنسر، ١٩٦١ م؛ مسكر ١٩٦٦ م) يصرصون أنظمة لغوية منسطة لا تظهر دائماً بغير محوس، وقد كان يُعتقد أن هذه الأنظمة متوسطة بين اللغة الأصلية واللغة الهدف، ولكنها مختلفة عنهم في الوقت نفسه، وهي ما أطلق عليها غنسر مصطلح النظام التقريبي *approximative system*

إن القدرة ، بصفتها شأناً رئيسياً للسابيات الحديثة ، تركز على ما يعرفه المتكلمون ، بدلاً مما يفعلونه واقعياً في مناسبة معينة (الأداء) والعامل الأول الذي يسمي الإشارة إليه هو أن التركيز على القدرة أدى إلى تقلص التقارير حول الصروق في القدرة في اللغات الطبيعية إلى أبعد الحدود وليس من الواضح على أي حال إذا ما كانت القدرة التي يحاول علماء اللسانيات اكتشافها مشتركة بين كل المتكلمين الأصليين بلغة ما فتشومسكي يهتص ، في نقاشات عديدة (مثلاً ١٩٩٥م) ، معنى مشتركاً أدوياً للقدرة ، أي أن جميع الناطقين الأصليين باللغة يشتركون في القدرة ذاتها ومن ناحية أخرى ، تعتمد طرق البحث على افتراض وجود المتكلم المستمع المثالي ، ولكن قدرة الشخص المثالي ربما تختلف عن قدرة معظم المتكلمين وقد أهملت قضية القدرة بشكل كبير فيما بعد ، إذ أشار بعض معاصري تشومسكي الأوائل إلى أن كثيراً من المتكلمين العاديين لا يملكون الأحكام البحيوية نفسها التي وردت في الأدبيات اللسانية (انظر هيل Hill ، ١٩٦١م) (تذكر من الفصل ٢ أن الأحكام حول بحوية الحمل كانت المصدر الرئيسي للمعلومات اللغوية عن المعرفة اللغوية/القدرة) إلا أن اللسانيين لم يعالجوا هذه الآراء بجدية في ذلك الوقت وبدلاً من القول إن هؤلاء كانوا أقل قدرة في اللغة ، كان الجواب أنهم كانوا أقل قدرة على القطع بالأحكام البحيوية ولذا رأى علماء اللسانيات أن اكتشافات هيل وغيرها لا علاقة لها بالنظرية البحيوية ، لأن هذه النتائج تتعلق بالأداء وليس بما يعرفه الفرد عن لغته.

وخدمة لأهداف هذا الفصل ، من المهم أن نعرف أن بعض الأفراد يجيدون مهارات لغوية معينة أكثر من غيرهم فبعضهم ، مثلاً ، أفضل كثيراً في حكاية القصص من غيرهم والافتراض في اللسانيات العامة هو أن هذه المهارات لا تمثل سوى ما يستطيع المرء أن يفعله باللغة ، وليس ما يعرفه المرء عن اللغة وبسبب الاعتقاد بأن كل الأطفال الطبيعيين يتعلمون اللغة بالطريقة نفسها تقريباً ، وفي العترة الرمية ذاتها ، وبسبب

التساوي بين اللغات في الجهد المطلوب لتعلمها (أي أن تعلم الصينية ليس أصعب من تعلم الهوسا مثلاً)، فإن الحديث عن القابلية لا يشكل حرجاً من دراسة اللسانيات العامة وقد أثرت أيضاً ردة الفعل السلبية المباشرة لدى اللسانيين نحو الفروق في القدرات اللغوية في اللغة الأصلية على علماء اكتساب اللغات الثانية الذين تدربوا في اللسانيات، إذ التزموا بالرأي التقليدي السائد في اللسانيات بأن الفروق في القدرات اللغوية ليست مهمة في اللغات الأصلية ولم يكن هناك، بالتالي، توجه نحو البحث في هذه الفروق في تعلم اللغات الثانية هذه من جهة، ومن جهة أخرى، يواجه علماء اكتساب اللغة الثانية السؤال الآتي: إذا كانت هناك فروق في القدرة على تعلم لغة ثانية، فكيف ظهرت هذه الفروق؟ وإذا كانت هذه الفروق تابعة من قدره الفرد اللغوية العظرية، فلماذا إذن لم تؤثر في تعلم اللغات الأصلية؟

#### (١٢، ١، ٢) علم النفس Psychology

لقد نظرنا في الفصل ٨ إلى بعض المؤثرات الرئيسية في اكتساب اللغات الثانية من علم النفس ومن الواضح أن قصايا الاتجاه والدافعية لم تناسب تلك الفئة، كما فعلت سابقاً في دراسة علم النفس وكم لاحظ سورنتينو Sorrentino وهيجر Higgs (١٩٨٦ م، ص ٤) بأن "الدافعية والمعرفة كانتا تعقدان في تاريخ علم النفس في أمريكا الشمالية لمكرر: عاملين مهمين ويمكن عزو صعود النظرية السلوكية في علم النفس الأمريكي الشمالي إلى هذا السبب، إذ ادهرت، في ذلك الوقت، آراء متعددة تربط الدافعية والمعرفة، أو إحداهما، بالسلوك"

وقد أبعدت السلوكية كلاً من المعرفة والدافعية وبالرغم من أن علم النفس المعرفي أتى أخيراً ليحتل مكاناً مهماً في حقل علم النفس، إلا أنه أيضاً لم يكن له دور في التأثير على الدافعية، في الأقل منذ البداية ومن نتائج هذا أن الباحثين الذين تدربوا في تقاليد علم النفس المعرفي لم يكونوا ليتجهوا نحو البحث عن دور مهم للدافعية في حقل اكتساب اللغات الثانية

## (١٢، ١، ٣) اللسانيات النفسية Psycholinguistics

إن اللسانيات النفسية، بوجود جذور لها في كل من علم النفس واللسانيات، مرتبطة خصوصاً بالبحث في اكتساب اللغات الثانية واعترف سورتيو وهيجر، في مقدمة اختيارتهما التي تطرقت إلى أهمية الدافعية، بأنه "كان للدافعية مكانٌ صغير في [اللسانيات النفسية] (سورتيو وهيجر، ١٩٨٦م، ص ٥) كم أشار بقوة إلى أن هذه تطلُّ هي الحال في اللسانيات النفسية.

وللخص ما سبق حتى هذه النقطة، قادت تفاليد اللسانيات إلى إهمال القابلية في تفسير السلوك اللغوي كما فدت تقاليد علم النفس المعرفي إلى إهمال الاتجاهات والدافعية وبالتالي فليس من المفاجئ أن الباحثين في اكتساب اللغات الثانية، الذين تأثروا بهذا العلم أكثر من تأثرهم بتقاليد البحث في الحقلين السابقين، اتجهوا للبحث عن العوامل المعرفية عند تفسير النجاحات المحزنة في تعلُّم اللغات الثانية، عوضاً عن البحث في انقابلية أو الدافعية

## (١٢، ٢) المسافة الاجتماعية Social Distance

هناك أمثلة عديدة لا يشعر فيها متعلم اللغات الثانية بأيّ ألفة مع مجتمع اللغة الهدف وفي هذه الأمثلة يصعب المتعلمون مسافة نفسية ومسافة اجتماعية بينهم وبين المتكلمين في مجتمع اللغة الثانية والنتيجة المباشرة عن هذا الوضع كمية ناقصة من المدخل إن الشعور بأهمية المسافة الاجتماعية (الجماعية) والمسافة النفسية (الفردية) يشكل أساس نموذج الشايف لسكيومن (١٩٧٨م أ، ١٩٧٨م ب) ووفقاً لما هو محسوس في هذا النموذج، تمثل الشايف (المكوّن من المتغيرات العاطفية والاجتماعية) المتغير السببي لاكتساب اللغات الثانية، أي، إذا تشاف المتعلمون، فإنهم سوف يتعلمون، وإذا لم يتشاف المتعلمون، فإنهم لن يتعلموا ولشايف، بالتالي، يشي سلسلة من التفاعلات تنصّب التواصل في وسطها، ويمثل الاكتساب مُخرجاً ب



وأحد المتغيرات الاجتماعية في هذا النموذج الذي يحتاج إلى البحث هو المدى الذي تسيطر فيه مجموعة ما على أخرى ويمكن للمرء أن يفكر في مواقف تكون مجموعة اللغة الثانية هي المسيطرة (الاستعمار مثلاً)، أو تكون مجموعة اللغة الأولى هي المسيطرة (الهجرة مثلاً) فحدوث التعلّم، في الحال الأولى، يكون أقلّ احتمالاً<sup>(٢)</sup> وهناك موقف اجتماعي آخر ينبغي النظر فيه يتمثل في المدى الذي تدمج فيه مجموعة ما في المجتمع فهي معظم المجتمعات المهاجرة، في الأقلّ في الولايات المتحدة، كان هناك تقريباً استيعاباً كاملاً لهم، ويحدث عادةً، في مثل هذه المواقف، مستوى عالٍ من التعلّم ولكن في مجتمعات أخرى، يكون هناك تركيز على المحافظة على أسلوب الحياة الخاصة وعلى اللغة وتؤدي هذه المواقف إلى إدخال المرء أطفاله في مدرسة تعلمهم اللغة الأصلية ونتيجة لكون التواصل أقلّ، فمن المتوقع أن يكون التعلّم أقلّ

وهناك أيضاً عوامل عاطفية لا بدّ من الاهتمام بها، مثل الصدمة اللغوية language shock (اكتشاف أنك يجب أن نبدو مُصحّكاً للمتكلّمين باللغة الهدف)، والصدمة الثقافية cultural shock (القلق العائد إلى الصداقة الناتجة من التعرّض لثقافة جديدة)، والدافعية (انظر القسم ١٢.٥) وتختص الدراسات التي بحثت في اليوميات التي يكتبها المتعلّمون أن هذه العوامل مهمّة لتعلّم اللغات الثانية، ولكن هل تؤثر فعلاً في الاكتساب أم لا، فهذه قصّة أخرى وقد ناقشت جونز Jones (١٩٧٧م، ص ص ٣٤-٣٦)، في يومياتها الخاصة التي تفصّل دراستها للأندونيسية في أندونيسيا، الصدمة اللغوية، والصدمة الثقافية، والضغط العامّة التي تعرّضت لها.

(٢) يشهد هذا الموقف عالياً برور النسخات الهجينة من اللغة

## الصدمة اللغوية

جون ١٩

ليلة جمعه كان هناك استفسار عشاء على شرف في قاعة المحاضرات في المدرسة وبعد أن تناولنا العشاء، وقف عدد قليل من الأساتذة ورووا قصصاً "مسلية" عن تجاربهم في الولايات المتحدة ثم أرادوا من جمعاً أن يفعل الشيء نفسه عن تجارب في أندونيسيا أنا رفعت ياد، نكنس والت وجين Wall and Glen وقفوا ولم يصححوا التصوف عن القصص فقط نكنس أيضاً على اللعبة الأندونيسية الركبة غير المعصية التي استعملوها وشعرت بإحراج شديد وقد فعل الأندونيسيون هذا لأنهم اعتقدوا حقاً أنها ستكون مسلية، واعتقدوا أن سوف يصحح أيضاً أن لا أصحك عندما يحاولون أن يكلموا الإنجليزية ولا أعتقد أنه مثل عندما أقع في حطاً وهذا وقتاً أشعر فيه أنني لا أستطيع أن أفهم وأصعب من نفسي معقنة بالآخرين ليصححوا عني لأنني لا أعتقد أن الأمر مثل واري أن مثل هذه المواقف وإحراج يثقل قدرتي على الكلام

جولاي ١٥

يبدو كم لو أن كل صغار السن في عمري يصحكون على نطقني الأندونيسي وفقرتي في المفردات أن لا أسمع أن أكون مثار صحك، ولا أعتقد أن الأمر مثل ١١ ولا أستطيع أن أرتد حتى على جملة بسيطة بعد مثل هذه الحوادث

## الصدمة الثقافية والرفض

جولاي ١٥

جلس الرومان اليافعين حول دوا عمل شيء، واشتبك من صعوبة الحذاء أو من الدرجة التي وصلنا بها من التعب أم الناس غير المتزوجين الناعمون فلا يبدو أنهم يشيرون أي حوارات جلية مع أي أحد، ويعصون وقتاً كثيراً دون أن يسوا بيت شعة

جولاي ١٨

أشعر أن بعني قد فسدت عندما كنت في حاكوما بسبب نظريته التي يملكها أفراد من العائلة محوي شعرت كأنني غريبة ورفضتهم وأنا نعية من تجاه بعض أفراد الأسرة يصحكون عني أو لا يصبرون عليّ عند محاولتي تعميم عليهم

## الضغط

جون ١٤

يرتّب أحد الأساتذة مسرحية لعدم من المشاركين وقد كنت مثلث في مسرحية وأنا أحاول أن أخرج نفسي منها، لكن باك سوسانتو Pak Soesanto (الأستاذ) لا يبدو أنه يفهم

أنسي فقط لا أمللت الوقت الكافي لندك وقد نصحيي حنهم يالا أذهب إلى أول  
التدريبات ، وقد فعلت ذلك وفي اليوم الثاني سأني كل لأندوسيين لربطين بالمرحه  
عن سيب عيدي حاولت أن أشرح لهم أنسي قد تكلمت سابقاً مع يالا موساسو وأنسي لم  
يكن لدي وقت كافو، ولكن لا أعتقد أنهم فهموني فأنا ليس لدي المصردات الكافه  
لأعبر عن نفسي بوضوح وأشعر بحباط شديد وجرأح من أنسي غير قادرة على أن  
أجعل نفسي مفهومة بشكل كامل

جون ١٩

ذهب إلى وسط المدينة بعسي والمشكلة الكبرى هي كيف أسأل عن ورق "رقب" لرسائلي  
البريدية ولم أستطع أن أفهم الناس، لندك فقد تناسب الأمر كله في النهاية وذهب إلى  
المزود دور الورق وقد أروعني هذا بحق برأرب أنا أكتب بعض الرسائل وكان بيدي  
أخيراً وقت فراغ كافو نعم ذلك

ولكن ما نوع الأدلة التي يمكن أن تُقدّم لتدعم عودح الشاقف؟ أفم  
سكيومان كثيراً من أبحاثه الأصلية على تطوّر اللغة (أو عدم تطوّرهما) لدى رحلي  
كوساريكيّ عمره ٣٣ سنة اسمه ألبرتو Alberto (انظر سكيومان، ١٩٧٨م ب،  
لمريد من التفاصيل) وقد تخرّج ألبرتو في مدرسة ثانوية كوستاريكية حيث درس  
الإنجليزية ست سنوات وقد انتقل لليمردح، وماساشوسيتس عندما كان عمره  
٣٣ حيث أقام مع روح كوستاريكيّ آخر وفي مكان عمله، كان الوحيد الذي  
يتكلم الإسبانية في القسم (رغم أنه كان هناك موظفون من المتكلمين غير الأصليين  
بالإنجليزية في المكان نفسه) لكنه، وللأهمية، كان تواصل اجتماعياً بأشخاص  
كوستاريكيين آخرين وقد تشع الباحث تطوّر ألبرتو اللعويّ لفترة ١٠ أشهر، حيث  
كان في النهاية قد اكتسب معرفة قليلة بالإنجليزية فمثلاً استمرّ في وضع علامة  
سهي قبل الفعل (ودور فعل)، كما أنه لم يقلب العناصر في الأسئلة، وكان  
استعماله للتصريف في هذه الأدبي وبعد أن تعرّص للإنجليزية لمدة ١٠ أشهر في  
بنة لعوية إنجليزية، يتوقع المرء تطوُّراً أكبر في بعته وبالرغم من ادعاء ألبرتو أنه  
أراد تعلّم الإنجليزية، إلا أن أفعاله تعترض أنه لم يرد ذلك فقد استمع إلى

موسيقى إسرائيلية، وواصل اجتماعيًا وأقام مع متكلمين إسرائيليّين وبالتالي فقد فشل في تتأقّف بأيّ طريقة فعّالة مع مجتمع اللغة الهدف، ومع المتكلمين بدسعة الهدف ووفقاً لنظرية التأقّف، فإن نقص ألترو من التأقّف هو الذي ألتح نقصاً في لتطور اللعوي لديه

وعلى أيّ حال، هناك متعلم آخر يمتصر تطوره الطولي في اللغة أن التأقّف لا يمكن أن يرتبط بقوة مع لتطور اللعوي إلى الدرجة التي كان عليها في المثال السابق فور (Wes) (الذي بحثه شميدت، ١٩٨٣م) وأنّ يابانيّ عمره ٣٣ سنة، انتقل للإقامة في هاواي Hawan وكانت لديه كلّ الأسباب لتشجّع على الإقامة في المجتمع الهاواي وكان السبب الأول والأخير، لذلك حاجته إلى أن يكسب قوت يومه ولكن هناك بعد آخر لدى وزّ يتمثّل في أن أحد أسباب انتقاله إلى هاواي هو أن يجدت عام لسكان هاواي " وكان لديه رميل أمريكي في العرفة، وبسبب كلّ مقصده وأهدافه فقد عاش في عالم يتكلم الإنجليزية ومع ذلك فقد كان تطوره اللعوي محدوداً، ولكن لسبب إبي الحد نفسه الذي كان لدى ألترو وفيما يلي مثال من كلام وزّ (شميدت، ١٩٨٣م،

ص ١٦٨)

I know I'm speaking funny English because I'm never learning I'm only just listen then talk but people understand well some people confuse before OK but now is little bit difficult because many people I'm meeting only just one time you know demonstrations everybody's first time sometime so difficult you know what I mean? well I really need English more I really want speak more polite English before I'm always I hate school but I need studying maybe school I don't have time but maybe better whaddya think? I need it, right?

أنا أعرف أنني أتكلّم لغة مصحّكة / لأنني لا أتعلم أبداً / أنا أسمع فقط ، ثم أتكلّم ،  
لكن الناس يفهمون / جيداً / بعض الناس يتخيرون ، / قبل حسب / لكن لأن صعوبة قسلاً  
/ لأن كثيراً من الناس الذين قابلتهم مرة واحدة فقط / أنا أعرف نوصحات لمرّة الأولى  
لكن أحد / بعض الأحيان صعبه جداً / أنا أعرف ماذا أقصد ؟ / حساً / أنا فعلاً أحتاج  
الإنجليزية أكثر / أنا فعلاً أريد تكلم الإنجليزية المؤدّية أكثر / قبل أن دائم أنا أكره المدرسة  
لكنني أحتاج المدرسة / ربما المدرسة ، ليس بي وقت / لكن ربما أفضل / ماذا تعتقد ؟  
/ أحتاجها صحيح

وبالنظر إلى أن وزاً اكتشف أن إنجليزية كانت "غير جيدة"، وبالنظر إلى أنه أظهر رعةً عارمةً في الشاف وأنه بدا أن لديه رعةً في أن يتحدث الإنجليزية بشكل أفضل، فإنه من الصعب أن نرر وجهة النظر القائلة بأن الشاف هو المتغير السبي في اكتساب اللغات الثانية. وبما هك متغيرات شخصية تتفاعل مع متغير الشاف، تفرص المعلومات اللغوية من وز أن المرء لا يستطيع أن يستنتج علاقةً سببةً قوية بين المسافة الاجتماعية والنسبية وتعلّم اللغات. إن الأمر سيكون أكثر دقةً إذا طرنا إلى المسافة والمتغيرات الأخرى التي توقشت في هذا الفصل على أنها تعطي حافزاً للتعلّم، أو رمى حتى تُحصّر المرحلة للتعلّم، ولكن ليس على أنها تُسبب التعلّم.

#### (١٢.٣) الفروق العمرية Age Differences

يُعتقد بشكلٍ شائع أن الأطفال الذين يتعلمون اللغة أفضل من الراشدين، ععى أن الأطفال الصغار يمكن أن يتمكّنوا تعلّدياً من السحر في لغة ثانية، بينما لا يستطيع الراشدون ذلك. ويعكس هذا فيما يُدعى فرصة الفترة الحرجة Critical Period Hypothesis (أو، فرصة الفترة الحساسة) وبحسب هذه الفرضية، هك نقطة مرتبطة بالعمر (نقطة البلوغ عموماً) حيث يصبح صعباً أو مستحيلأ بعدها تعلّم لغة ثانية بالدرجة نفسها التي يكون عليها المتكلمون الأصليون بتلك اللغة، ولكن لا يتفق كل الباحثين على وجهة النظر هذه.

فأحد وحوه الخلاف الصغيرة هو ماذا يعني أن تكون متعلماً أفضل ويسر مبدئاً قياس جدات هو سرعة التعلّم. لكن في معظم الدراسات التي وصعت فيها قياسات لسرعة تعلّم متعلمين بأعمار مختلفة لحاسب معين من لغة ثانية، لم نكن هك. لشدة الدهشة، أفضليةً للأطفال الصغار بل إن الأفضلية، في الحقيقة، عادةً ما تكون في الاتجاه الآخر فالراشدون من الصغار وطلاب الكليات يؤدّون

جيداً تقريباً في معظم الاختبارات التي تقيس سرعته تعلم اللغات ولكن، كما أشار لارسن- فريمان ولويج (١٩٩١م، ص ص ١٥٥ في الهامش)، تتضمن هذه الدراسات عادةً إثبات السيطرة على العواوين التركيبية و/أو الصرفية، مما يعكس سرعة التعلم، وليس المحصلة النهائية على أن أفصالية الراشدين، حتى في هذه الدراسات، تبدو قصيرة المدى فقد وجد سونو Snow وهوفنجيل Hoefnagel هول- Hoble (١٩٧٨م)، في دراسة لاكتساب طبيعي للهولندية من ثلاث مجموعات من المتكلمين بالإنجليزية (أطفال، ومراهقين، وراشدين)، أن الراشدين والمراهقين فاقوا الأطفال في اختبارات أعطيت لهم بعد ثلاثة أشهر من الإقامة في هولندا، ولكن بعد ١٠ أشهر، تفوق الأطفال في معظم القياسات وهذه النتيجة تترك كثيراً من الأسئلة دون إجابة هل هذا مثال آخر على السلحفاة والأرنب، كون النتائج جاءت بسبب مثابة أكبر من الأطفال، بالرغم من أنهم لم يحققوا فرقاً جوهرياً في السرعة؟ هل غير الأطفال أو المجموعات الأكبر سناً بكيفية ما الطريقة التي بدؤوا بها في تعلم الهولندية؟

وهناك مجموعة أخرى من المتغيرات ذات العلاقة تدخل فيها أنواع من طرق تعلم اللغات هناك بعض طرق تعلم اللغات التي يكون للأطفال فيها أفصالية حتى بالنسبة لمعدل التعلم فمثلاً وجد تاهتا Tahta، وود Wood، وليوونثال Loewenthal (١٩٨١م) أن قدرة الأطفال الأمريكيين على تكرار ممدوح تعيمية في العربية والأرمينية تنتهي بعد سن الثامنة

وتشير النتائج، عموماً، إلى أن الراشدين قدرون على الحصول على درجات معييرة في معظم الاختبارات في تعلم اللغات الثابتة بشكل أسرع من الأطفال، في الأقل خلال المراحل المبكرة من الاكتساب كذلك يحدث نوع المهارة اللغوية فرقاً، إذ يبدو أن قدرة المتعلمين الأكبر سناً على تعلم الأصوات بسرعة، خاصة الأصوات

الموقظية ؛ تصمّرُ أسرع كذلك وقد دُعِمت هذه النتيجة بعددٍ من الدراسات ، حيث درس موير Moyer (١٩٩٩م) متكلمين غير أصليين بالألمانية ذوي كفاءة لغوية عالية (متكلمين أصليين بالإنجليزية) ، بحرفةٍ طبعيةٍ وتعليماتٍ مدرسيةٍ أيضاً في ألمانيا وكانوا جميعاً طلاب دراساتٍ عليا في جامعةٍ أمريكيةٍ ، كما كانوا ذوي دافعيةٍ عالية ولم يتعرضوا كثيراً للألمانية قبل اللوع وأظهرت النتائج أن لهجتهم ، بالرغم من كلِّ هذه الخواص الإيجابية ، ما زالت لهجة غير شبيهة باللهجة الأصلية

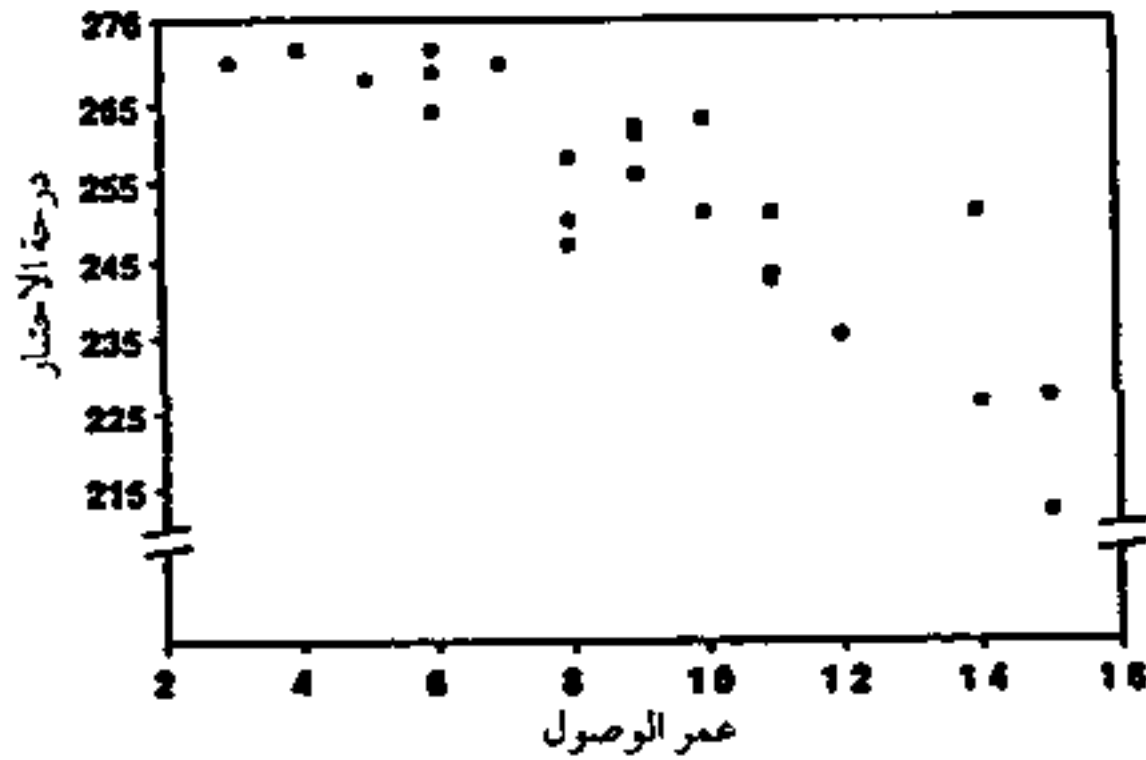
وهناك أدلةٌ وافرة على أن الأفراد عموماً لا يحصلون على لهجةٍ شبيهةٍ بالأصلية في لغةٍ ثانية إلا إذا تعرّضوا لها في عمرٍ مبكرٍ . وقد جادل بعض الباحثين بأنه ليس صحيحاً بالضرورة ، رغم أنه صحيح في العموم ، أن المتعلمين الراشدين لا يستطيعون الحصول على كفاءةٍ شبيهةٍ بالأصلية في الأصوات . فمثلاً جادل نيوفيلد Neufeld (١٩٧٩م) أنه كان قادراً على تدريس متعلمي لغةٍ ثانية أن يؤدّوا مثل الأصليين في مهمّاتٍ معينة بعد تدريسٍ متخصصٍ فمن الممكن جداً أن تطوّر التقنيات التدريسية المطوّرة كفاءة المتعلمين اللغوية بشكلٍ دراماتيكيٍّ ، إلا أن الأداء في مهمّاتٍ محدودة ليس مساوياً للأداء الثابت في المواقف الطبيعية . وعموماً فإنه أسهل كثيراً أن تقلّد صوت شخصٍ آخر على الهاتف بشكلٍ ممتار يكفي لخداع شخصٍ ما في رسالةٍ قصيرة من أن تحذوهم خلال حوارٍ طويل . فكلم كانت المهمة أقصر وأقلَّ جهداً ، كانت أسهل للإتقان فلم يرهى نيوفيلد ، ولا أيُّ شخصٍ آخر في حدود علمنا ، على أن هناك تقيّة تدريسيةً ناحجةً جداً تصمّر أن المتعلمين سوف "ينجحون" بصفتهم منكملمين أصليين في كلِّ ما يواجههم في الحياة اليومية . والقصة ، على أيِّ حال ، فيما يتعلّق بفرصة الفترة الحرجة ، تنطوي تحت السؤال الاتي : هل هناك تناقصٌ تدريجيٌّ في القدرات أم لا ؟ كما افترض فليخ Flege (١٩٩٩م) ، أو أن هناك انحداً عمودياً واضحاً ، كما هو المتوقّع إذا كانت فرصة الفترة الحرجة صحيحة

وهناك إجماع عام على أن الأفراد الأكبر سناً لا يستطيعون مطلقاً أن يأملوا في الوصول إلى لهجة طبيعية في اللغة الثانية ولكن ليس هناك مثل هذا الإجماع في مناطق أخرى من اللغة وتشير بعض الدراسات إلى أن متعلمي اللغات الثانية لا يستطيعون الوصول إلى سيطرة كاملة على التركيب فقد استخدم باتكوسكي Patkowski (١٩٨٠م) حكماً دوي حبرة لتقييم تسجيلات صوتية لقطع محكية من متكلمين أصليين وغير أصليين باللغة الإنجليزية. إذ قُسم الحكماء تلك التسجيلات على أساس الكفاءة التركيبية فوجد أن المتعلمين الذين اكتسبوا الإنجليزية بعد سن النوع حصوا على درجات أقل في الكفاءة مما حصل عليه كل من المتكلمين الأصليين والمتكلمين غير الأصليين الذين بدؤوا تعلم الإنجليزية قبل البلوغ. ويحذر مشاكل هذه الطريقة أنها لا تظهر أنه لا يمكن الوصول إلى السيطرة على اللهجة، وخصوصاً أنها لم تكن كذلك لهذه المجموعة من المتعلمين وتظهر مشكلة أخرى تتمثل في أن الطريقة لا تقبس القدرة الإنجليزية مباشرة، إذ ربما أن أولئك الذين تعلموا الإنجليزية متأخرين وقعوا في أخطاء أكثر (حتى بالنسبة إلى ما يمكن أن يعدوه هم صحيحاً)، أخطاء كان يمكن أن يدركوها لو سُمح لهم أن يحرروا تسجيلاتهم ولأن التسجيلات الصوتية لم تكن متوفرة في الدراسة، فلا استطع أن يذكر الفروق بالتحديد.

وفي دراسة أخرى صُممت بدقة لتقييم الفروق في اكتساب التركيب بين المتعلمين، بحث جوسون Johnson ونيوبورت Newport (١٩٨٩م) كفاءة متعلمين بآء على أعمار مختلفة عند الوصول إلى بلد اللغة الثانية وتراوحت أعمار عيّنهم عند الوصول من ٣ سنوات إلى ٣٩ سنة وقد وجد جوسون ونيوبورت أن أداء المتعلمين في اختبار يقيس المعرفة التركيبية باللغة الثانية كان خطئاً متعلقاً بسن الوصول إلى وقت للوع فقط أما المتعلمون بعد سن اللوع فقد أدّوا بصعب، لكن لم يكن هناك ارتباط بين أدائهم وسن الوصول ويمكن الاطلاع على هذه النتائج في الشكلين رقمي (١٢، ١)



و١٢,٢) فمن الشكل رقم (١٢,١)، يكثر رؤية علاقة خطية بين درجة الاختار وسرّ الوصول (بين سنيّ ٣ سنوات و ١٥ سنة) ومن جهة أخرى، لا يوجد مثل هذه العلاقة لدى أولئك الذين وصلوا بعد سنّ ١٦ (الشكل رقم ١٢,٢) <sup>(٣)</sup>



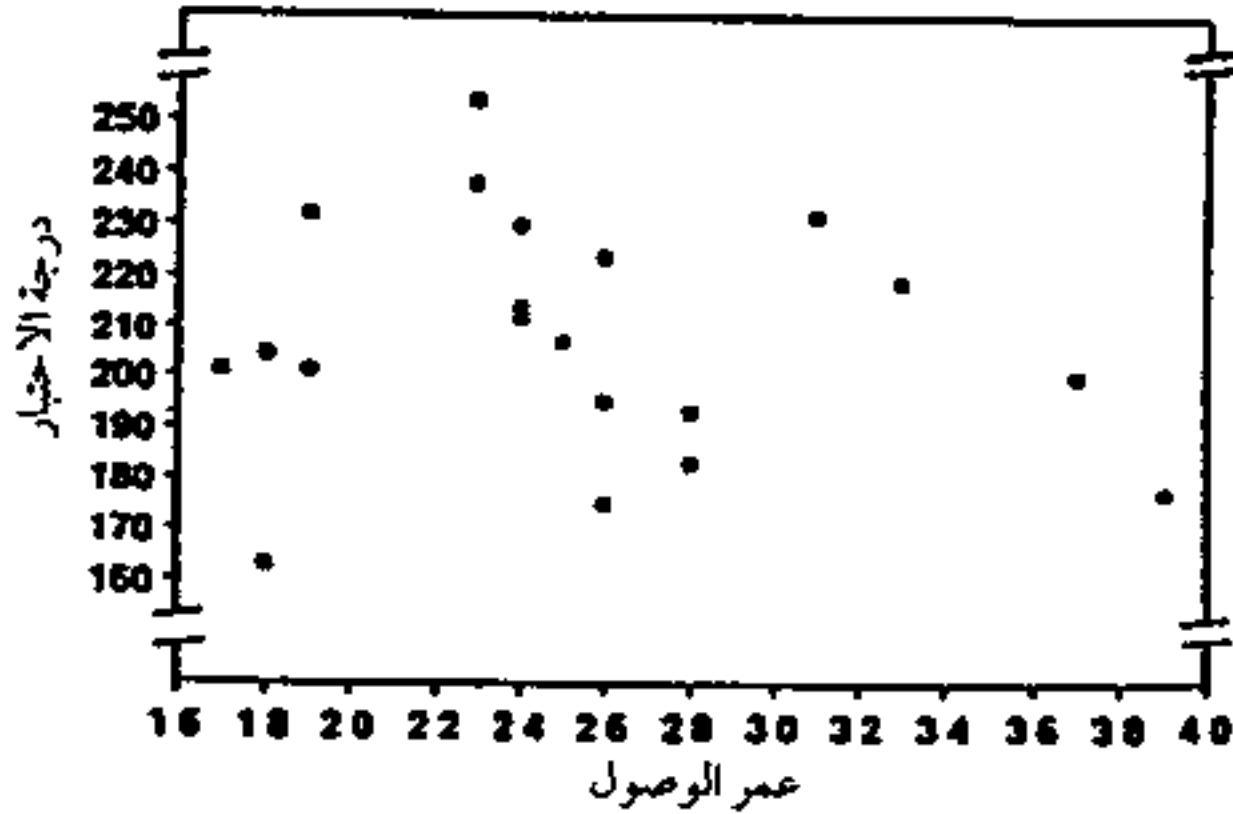
الشكل رقم (١٢,١) وصول المتعلمين، أعمارهم ٣-١٥  
(المصدر من

"Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language" *Cognitive Psychology* 21, 60-99, by J. Johnson & E. Newport, 1989). طبع يادن

وهناك دراسة أخرى (سلافوف Slavoff وجونسون، ١٩٩٥م) اختبرت أطفالاً (متكلمين أصليين بالصينية، واليابانية، والكورية، والفيتنامية) يتعلمون الإنجليزية

(٣) لاحظ أن المقاس مختلف بين الشكلين رقمي (١٢,١ و ١٢,٢)

ووصل الأطفال إلى الولايات المتحدة بين سني ٧ سنوات و١٢ سنة، وأُحتسروا في بنى  
مخوية معينة بعد فترات متعددة من الإقامة (تتراوح من ٦ أشهر إلى ٣ سنوات) وكانت  
فترة الإقامة، في مقابل سن الوصول، متغيراً مهماً في التنبؤ بمعرفة التركيب الإنجليزي  
(كما كان الحس كذلك، حيث أدت الإثبات أفضل من الدكور). ومن المهم أن نتذكر،  
على أي حال، أن كل هؤلاء الأطفال كانوا تحت السن الذي يُعتقد عموماً أن فرصة  
الفترة الحرجة تؤثر فيه (تفريياً النوع).



الشكل رقم (١٢.٢) وصول المتعلمين، أعمارهم ١٧-٣٩

(المصدر من

"Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language" *Cognitive Psychology* 21, 64-99, by J. Johnson & E. Newport, 1989). طبع يادك

كما بحث حوسور وبيوررت (١٩٩١م) مكوثُ من اللغة مرتبطاً بالحو العائلي (وبالتالي، تُعترض الفطرية فيه) ووجدوا أن هناك انحداً ثابتاً في الأداء وفقاً لسن الوصول، يمتدُّ إلى ما بعد اللوع، لكن الانحداً يشتدُّ عند ١٤-١٦ سنة ويُعترض هذه الدراسات ودراسات أخرى أن هناك فترة حرجة للاكتساب، وأن قدرات المعلمين على اكتساب تركيب لغة أخرى تتحدّر مع العمر

وحادلت بيالستوك (١٩٩٧م) صدّ كون عوامل اللوع عاملاً محدداً في النجاح أو عدم النجاح في تعلّم اللغات الثانية فهي دراسين لها، تبحث إحداها في اكتساب علامة الجنس (معرفة الأسماء المؤنثة من المدكّرة) لدى متكلمين أصليين بالإنجليزية والأنايه، وتبحث الأخرى في اكتساب التراكمات الإنجليزية لدى متكلمين صيين؛ وجدت بيالستوك أن ليس للعمر عند بداية التعلّم تأثيرات مهمّة، وأن هناك قليلاً من التأييد لأهميّة طول مدة الدراسة (أو طول مدة الإقامة في الثقافة الهدف) كما افترضت أن وجود عامل ما في الفرق بين الراشدين والأطفال ربّما يكون متعلّقاً بالفرق في التعامل بين العبتين

كما حول كويتر Coppieters (١٩٨٧م، ص ٥٤٤) أن يدرس سؤال القدرة بطريقة أكثر مباشرة<sup>(٤)</sup> فوجد بوضوح أنه ربّما يكون لدى المتكلمين غير الأصليين والأصليين ظوّن مختلفة عن الحمل، بالرغم من أنهم يتجّون بالضرورة إلى نفسها عند الاستعمال الواقعي.

من يدع المتكلمون الأصليون وغير الأصليين تشبهين بالأصليين (أي فريين من لأصليين) بالضرورة نحو بحث متطابق لغة نفسها؟ إن النتائج خاصة من معاملات مكتمة

(٤) محمد محمود كويتر الدعوة على استنتاجات من أحكام بالقبوليه وتركز طريقة الاستنتاج هذه على تحديد معرفة المتعلم (انظر أيضاً الفصل ٢) ومن المهم ملاحظه أنه حيثما تُستعمل أحكام الفصولة كثيراً بصورتها «عكاس» عبر مباشر لعدده، فإنها لا تعكس بأي طريقة الأداء مباشرة

تشير بوضوح إلى أن لدى المتكلمين الأصليين والعربيين من الأصليين بالفرنسية طوبى مختلفة حول حمل الفرنسية. وبدي المجموعتين كذلك بوضوح، تفسيرات منفصلة لحمل تنصص معاً بلانز بحويه أساسية مثل انز من الماصيين (imparfait and passé composé) وصنائر العائث المفرد "و" و"و" ووضع النصه قبل وبعد لاسم وهذا صحيح بالرغم من حقيقة أن المجموعتين يظهران مساويتين عند مستوى استعمال اللغة والكهايه اللغوية. وهذه النتائج تعطي تمثلاً واضحاً للاعتماد السبي بكلا المستويين من اللغة في أحد جوانب، استعمال اللغة، وفي الجانب الآخر، النحو النحوي كما ينعكس في توقعات المتكلمين ويعترض أن لطبعة المخذة للنشعات بين النحو النحوي للمتكلمين الأصليين والعربيين من الأصليين تعطي أيضاً مفاتيح تنظيم اللغة الداخلي للمعلومات اللغوية، خصوصاً، تشير إلى أن المتكلمين القريبين من الأصليين أقل اختلافاً عن المتكلمين الأصليين في الصفات الرسمية، مثل تلك التي تشملها الدر منب التي أحررت حديثاً في النحو العالمي، عنهم في النحو ب الوظيفية "أو" المعرفية "سحو"

كما وجد بيردسويج (١٩٩٢م) أيضاً فروقاً في الأحكام على كثير من النسي النحويه بين متكلمين أصليين ومتكلمين غير أصليين ذوي فصاحة عالية وعلى أي حال، لم يقدم النحو العالمي أساساً للنشوات التراكيب التي يمكن أن يصل فيها المتكلمون غير الأصليين إلى مستوى المتكلمين الأصليين والتراكيب التي لا يمكنهم أن يصلوا فيها إلى مستوى أولئك والأهم هـ، على عكس الدراسات السابقة، أن نتائج الأفراد أشارت إلى أن بعض المتكلمين غير الأصليين أدوا بنفس مستوى المتكلمين الأصليين ويبدو أن هناك فروقاً عديدة بين التراكيب لدى المتكلمين الأصليين والتراكيب لدى حتى المتكلمين القريبين من الأصليين، لكن هذه الفروق عادة ما تكون دقيقة وصعبة في الوصول إليها وهذا يبرر قصية ذات علاقة هل يتصص الفرق نقصاً في السطره؟ انظر إلى حقيقة أن للقويين المعتمدة على النحو اللاتسي تأثيراً على آراء الحاجة الإنجليزية (مثلاً: لا تفصل المصادر؛ وهذا قانون متذل من النحو اللاتسي لأر المصادر اللاتسيه كلمات فردية، ولست عبارات من كلمتين كما هي في الإنجليزية) وفي هذا المثال، كس لمعلومات اللغة الثانية تأثير في التوقعات حول اللغة الأولى ولن

يقول المرء بأن هؤلاء السحاة كانوا قد فشلوا في السيطرة على الإنجليزية لأنهم كانوا  
سريعي التأثير بالتأثيرات الأجنبية

وكان باتكوسكي (١٩٨٠م، ص ص ٤٦٢ في الهامش) دافش "ظاهرة كونارد"  
"Conard phenomenon"، التي سُميت في إثر جوريف كونارد Joseph Conard،  
الولندي الأصلي الذي تعلّم الإنجليزية عند سن ١٨ وأصبح واحداً من أعظم  
الروائيين الإنجليز وقد اقتبس باتكوسكي الملاحظات الآتية من كورت فونجوت Kurt  
Vonnegut "إن أسلوب الكتابة الأكثر طبعيةً لديك مقبّدٌ بصدى الكلام الذي سمعته  
عندما كنت طفلاً. والإنجليزية هي اللغة الثالثة للروائي جوريف كونارد، ومعظم ما كان  
يبدو إبداعاً في استعماله الإنجليزية كان دور شك متلوناً بلغة الأولى البولندية"

وقد أحد باتكوسكي هذا على أنها إشارة إلى أن لغة كونارد لم تكن شبيهةً  
بالأصلية إنها بالتأكيد ليست مثل لغة المتكلمين الأصليين الذين لم يتعرّضوا للغة  
أخرى، لكن هل هي بالضرورة مختلفة عن أسلوب الكتابة لشخص ما يشأ بين كثير من  
المتكلمين غير الأصليين، كما هو موجود في كثير من حوار يويورك؟ وأسلوب  
نابوكوف Nabokov في *Ada*، حيث هناك توريث متعددة المرجعات معتمدة على  
الفرنسية، والألمانية، والروسية، والإنجليزية؛ يختلف عما سيتوقعه المرء لدى متكلم  
إنجليزي تقليدي، لكن هل يعني هذا سيطرة أقل أو أكثر على اللغة؟ مناح، في  
الحقيقة، أن يكون أكثر تحديداً في وصف اكتساب التراكيب

ولتلخيص النتائج حتى الآن، تشير الأدلة إلى أن الأطفال الصغار أكثر احتمالاً  
للموصول إلى كفاية لغوية شبيهة بالأصلية في لغة ثانية، من المراهقين أو الراشدين ومع  
ذلك فالراشدون يتعلمون عالماً أجراً محدّدة من لغة جديدة بشكلٍ أسرع (مثلاً التطوُّر  
المكثّر للتراكيب والصرف) والأدلة أكثر تماسكاً على أفصلية الأطفال في اكتساب  
الأصوات، رغم أن هناك بعض التأييد لأفضليتهم في مناطق أخرى من اللغة أيضاً

وقد استنتج لونغ (١٩٩١م، ص ٢٥١)، في مراجعة مفصلة للدراسات السابقة ما يأتي .

- ١ - يعتمد كل من المعدل المبدي للاكتساب والمستوى النهائي للإبحار، في جزء منه على السن التي بدأ عندها التعلم
- ٢ - هناك فترات حساسة تتحكم بتطور اللغة، الأولى أو الثانية، يكون خلالها اكتساب القدرات اللغوية المحتملة ناجحاً، أما بعدها فيكون غير منتظم وغير تام
- ٣ - إن فقد القدرة اللغوية بسبب العمر تراكمي (ليس حادثاً مفاجئاً يحدث مرة واحدة)، يؤثر في نطاق لعوي واحد للمتكلم ثم في نطاق آخر، كما أنه ليس محدوداً بالأصوات

- ٤ - يبدأ النصح لدى بعض الأفراد مكرراً جداً عند سن ست سنوات، وليس عند البلوغ كما هو شائع كثيراً
- والأدلة في صالح هذه الادعاءات محدودة إلى حد ما بما يتعلق بالثقافة، والمجتمع، واللغة وحرمة الأدلة هذه تأتي عادة من اكتساب الإحصائية، ثم ثانياً من اكتساب لغات أوروبية أخرى

وهناك بعض الأسباب لجعلك تشك في أن الأفضلية التي يبدو أن الأطفال يملكونها في محاولة السيطرة على اللغات الثانية صحيحة بظنك في كل الثقافات وقد ناقشت هيل (١٩٧٠م) الأدلة بدقة بالغة، حيث أشارت إلى أن الراشدين في بعض الأجزاء من العالم (ناقشت شمال غرب الأمازون ومرتفعات غيب الجديدة) مهتمون بتعلم اللغات الأخرى بمصاحبة شبه أصلية وكان لديها شكوك إلى حد بعيد حول هذه الادعاءات، إذ كان الأدلة التي في صالح المصاحبة شبه الأصلية معتمدة على تقارير شخصية أعدتها متكلمون أصليون، وليست دراسة مفصلة علمية تقارن بين النطقين لكل من المتكلمين الأصليين وغير الأصليين كما ناقشت هيل حقيقة أن ليس كل

الثقافات تُظهر اهتماماً متساوياً في القضاة اللهجات الأجنبية فيبدو أنه في بعض الثقافات، يكون كافياً أن يفهموك ويُبرر هذا عدداً من القصايد. فمن غير المحتمل أن أي أحد، إلا ربما اللهجيّ dialectologist (العالم باللهجات)، قادر في الواقع على عير اللهجات الأجنبية فمن غير المحتمل، مثلاً، أن يميز أمريكي بين لهجيّ متكلم إنجليزي أصلي من عرب أيرلندا ومتكلم أصلي باللغة الغيلية Gaelic من المنطقة نفسها يتكلم الإنجليزية بطلاقة. وبالمثل فمن غير المحتمل أن أمريكياً يميز بين متكلم أصلي بالإنجليزية الهندية ومتكلم غير أصلي فصيح من الهند. ومن غير المحتمل كذلك أن يستطيع الأمريكي التقليدي أن يميز المتكلم الأصلي عند مقارنة متكلم أصلي باللهجو معينة في منحصات اسكتلندا، ومتكلم أصلي بالهولندية يتكلم الإنجليزية بطلاقة وأشار هيل إلى أن المتكلمين غير الأصليين بالإنجليزية الذين يتكلمون تقريباً لهجة إنجليزية بعيدة عن منطقة المتكلمين الذين يستمعون لهم؛ أكثر احتمالاً أن يُنظر إليهم بصفتهم متكلمين أصليين بالإنجليزية. والتأثير التي خرجت من الأمازون وعيب الحديد مثيرة للاهتمام في الوقت الحاضر، ولكن لم تكن هناك محاولة متبعة هذه الدراسات وتحديد مدى شبه هؤلاء المتعلمين الراشدين حقيقةً بالمتكلمين الأصليين والأطفال، في الأقل في العالم المتقدم، أكثر نجاحاً في تعلّم اللغات الثانية من الراشدين ويبرر بالتالي السؤال الآتي. ما سبب هذا الوضع؟ وقد قُدمت تفسيرات متنوعة، منها ما يأتي:

١ - هناك أساس نفسي اجتماعية تفسّر لماذا يكون الراشدون أقل استعداداً لإتقان اللغات كما يفعل الأطفال، إذ هناك وجوه مختلفة كثيرة لهذه العرصة فالعصر يفترض أن الراشدين لا يريدون أن تشارلوا عن حسن الهوية الذي تمنحه لهم لغتهم ويعترض العصر الآخر أن الراشدين غير مستعدين لتشارل عن اعتبارهم بدوانهم إلى الحد المطلوب لتسي لغة جديدة، مما يعني عدلاً جديداً من الحياة

٢- هناك عوامل معرفية مسؤولة عن عدم قدرة الراشدين على التعلّم بجّاح فالراشدون لديهم قدرات معرفية أكبر من الأطفال ومن العجب أنّ بسّي القدرات المعرفية في عملية تعلّم اللغات أفرص لتبرير قصور التعلّم الذي وُجد لدى الأطفال، الذين بحسب هذه العرصة يعتمدون بشكل أكبر على أداة اكتساب اللغة، الخاصة

٣- هناك تعييرات عصية مع الراشدين من استعمال عقولهم بالطريقة نفسها التي ستعمل فيها الأطفال عقولهم في عمليات تعلّم اللغات ويُقدّم هذا التفسير عادة في سياق تبرير حسارة العقل لللدونة plasticity، أو المرونة flexibility

٤- يتعرّص الأطفال إلى مدخل أفصل لتعلّم اللغات ويُعرّص لها أن نوع التصحيح ندي يقدّمه الراشدون للأطفال يمنحهم معلومات لغوية أفصل عن اللغة ثم سلم أيّ من هذه العرصيات من العيوب فقد أشار لويج (١٩٩٠م، ص ٢٥١)، في الحقيقة، إلى أنّ المدخل المؤثر، والتفسيرات المعرفية الحديثة لمقدّره الففصه، غير كافية في الواقع فإذا كان الراشدون في بعض الثقافات يؤدّون مثل الأطفال، فالتفسيرات القائمة على العوامل العصبية أو المعرفية هي بلا شك حاطنة فيس هناك سبب لافتراض أيّ فروق بين الثقافات في هذه المناطق فيسبب هناك فروق عصبية اجتماعية بين الأطفال والراشدين، فإن الأطفال غير مُعصّين إطلاقاً من العوامل النفسية الاجتماعية ولا يبدو أيضاً أنّ الفروق في المدخل تمثّل العامل الرئيسي في ذلك والفروق الرئيسي بين الأطفال والراشدين هو في السيطرة على الأصوات، الذي من الصعب أن يكون بسبب الفروق في المدخل بالإصافة إلى أنّ الراشدين أفصل في ماقشة المدخل، مما يفترض احتمالاً في اكتساب أفصل أحرير هناك إشارات إلى أنّ الأطفال لا يستقبلون مدخلاً مختلفاً عن كلام المتكلمين الأصليين في ثقافتهم معينة (مثلاً لا يوجد كلام محاكاة الأطفال، كما هو معروف في



الثقافات العربيّة).<sup>(٥)</sup> ففي هذه الثقافات، كما في غيرها، يبدو أن تعلّم اللغات يتطوّر بشكلٍ عاديّ.

فلو كانت الفرصيات المعرفية أو العصيّة صحيحةً، فستوقع أن يكون تطوّر تعلم اللغات مختلفاً لدى الأطفال عنه لدى الراشدين وستوقع أيضاً أن تكون أساليب الاكتساب مختلفة عندما يُقارن اكتساب المتعلمين الأطفال بالراشدين وقد بحث بلي فرومان وفيلكس Felix وأيوب (١٩٨٨م) هذا السؤال وعُدّ مراجعة الأدبيات السابقة، وجدوا أنّ:

كثيراً من كلام متعلمي اللغات الثانية المهمّة يُظهر، في الواقع، مكوّنات تركيبتها شبيهة جداً، في الأقل، بنمط لشيّ ككلام متعلمي اللغات الأولى بالإضافة إلى أن أنواع تر كسب اللغات البنية، والترتيب الذي تُقدّم فيه خصائص معينة في اللغة الهدف، هي في الواقع قريبة من التطوّر في كلّ من اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية (ص ١٠٢).

والمرّوق الرئيسية التي لوحظت بين اللغة الثانية واللغة الأولى كانت بسبب تأثير اللغة الأولى، وهو عامل لا يتعلّق أبداً بالعمر أو النصوص (مع استثناء واضح وهو أن الأطفال الصغار جداً لا يستطيعون السيطرة على اللغة السابقة) وهذا يشير إلى أن العمليات لم تكن مختلفة جداً وأكثر من هذا، فقد وجد بلي فرومان، وفيلكس، وأيوب أدلة على تأثير النحو العالمي على تعلّم الراشدين للغات الثانية، بالرغم من أن الأساليب معقّدة وهذا يوضّح أن التوصل إلى النحو العالمي لا يُفقد بساطة في بعض مراحل النصوص

(٥) في الثقافات التي لا يوجد فيها لمدخل لمعدّل، كما هو معروف في الثقافات العربية، يختلف، مع ذلك، الكلام مع الأطفال عن ذلك الموجه لراشدين فقد أورد شيفيلين Schieffelin (١٩٨٦م) في اكتساب الكالوني Kaluli، أنه عندما يُوجّه الكلام إلى الأطفال الصغار تكون اللغة عادةً على شكل تعليمات لعودة، ويُسمى الكلام عادةً بعبارته a.ia.mu التي تترجم بالآتي "قل مثل ذلك" وتؤدي هذه وظيفة "تشكيل" الكلام وري تؤدي وظيفة مشابهة لتصحيح المستخدم في الثقافات العربية

وفي دراسة للقدرة، اختبرت وايت وجيسي Genesee (١٩٩٦م) متعلمين عالي الكفاية اللغوية (متكلمين أصليين بالفرنسية وُصِّعوا بأنهم "قريبون من الأصليين") في تراكيب إنجليزية معينة معروفة بأنها تتأثر بالفترة الحرجة. ووجد المؤلفان أنه لا توجد فروق مهمة بين هؤلاء المتكلمين عالي الكفاية والمتكلمين الأصليين بالإنجليزية واستتجأ بالتالي أن القدرة الأصلية مقدورٌ عليها حتى لدى من تعلموا بعد فترة البلوغ مما لاحظنا سابقاً، ليس هناك اتفاق على إداما كانت هناك فترة حرجة، أو حتى إذا يمكن الوصول إلى قدرة أصليه في اللغة الثانية. ولكن هناك بعض الأدلة، عمومًا، على نقص في القدرات له علاقة بالعمر. ووُضعت تفسيرات مختلفة لهذه الظاهرة، مثل سرّ التعرّض الأول للغة، وطول الإقامة، والفروق في معالجه المعلومات اللغوية. وقدّم بيردسويج (١٩٩٩م) عدداً من التفسيرات المحتملة لتعليل للحقيقة الماثلة للعبان بأن معظم الراشدين لا يصححون (أو لا يستطيعون أن يصححوا) فصحاء في لغة ثانية. ومن هذه التفسيرات ما يأتي.

١ - فقد (التوصل إلى) أداة تعلّم اللغة. فلا يمكن أن يحدث تعلم اللغات الساجع بعد البلوغ؛ لأن هناك فقداً لدحو العالمى، ولأن هناك كذلك فقداً لإستراتيجيات التعلّم الفطرية (انظر الفصل ٧)

٢ - فقد الليونة العصبية في العقل. فكلما تقدّم الإنسان في العمر، كان هناك صمورٌ مستمرٌ في الوظائف السماعية. ونتائج هذه والتعبيرات الدماعية الأخرى هي أن الأساس العصبي الضروري لتعلّم اللغات لا يعود متوفراً في الحياة بشكلٍ كامل فيما بعد.

٣ - سوء التكيف في طاقة المعالجة. فطقات المعالجة والذاكرة تتعبّر كلم نصح الإنسان

٤ - "استعملها، ثم افقدتها" وهذا بالضرورة نقاشٌ تقديري، فحين يستعمل الشر ما يتوفر لهم من مجموعة الدوائر الكهربائية الفطرية عند الولادة، لا يكون هناك حاجة لها بعد ذلك، فتُحسّك وبمحبب بيتكر (١٩٩٤م، ص ص ٢٩٤-٢٩٥).

إن مجموع الدوائر الكهربائية لاكتساب اللغة لا تعود ضرورية إذا ما استعملت، فيبني  
ميكانيكها إذ لا يهأها يجلب خائر غير ضرورية ومن المحتمل أن هذه المجموعة تحلب  
فعلاً بعض الخسائر فالعمل، من ناحية أحيائه، كبير يستهدك خمس أكسجين الجسم  
وبستهيك بالمثل كمته كبيره من سمرات حرارية والعوسعاتيد phospholipids أحد مجموع  
المركبات الدهنية فيذهب السح العصي بعد الاستداده منه إلى سلّه التنوير

وتفسير "استعمله أو افقده" هو نسخة مطابقة لهذا الذي ذكره فإذا لم يستعمل  
المراء الأداة المفترية، فسوف تتلاشى مع الوقت بمعنى آخر، يحدث التلاشي تدريجياً  
ويبطء بدلاً من فقده مرة واحدة

٥ التعلم يورث التعلم في النماذج الترابطية للتعلم، يتصمّن تعلم اللغات  
تراكم وتقوية للارتباطات (انظر الفصل ٨) فقرة الارتباطات، بالتالي، من اللغة  
الأصلية (أو اللغات الأخرى المعروفة) ربما تتداخل مع احتمال تشكيل وتقوية  
ارتباطات جديدة

يحتاج الأمر أحياناً إصافية لتصنيف هذه التصيرات المتنوعة، إذا كان لا بد من  
وحد فترة حرجة وربما يكون الحال أيضاً، كما هي الحال مع تصيرات كثيرة لتعلم  
اللغات الثانية، أن تصيراً واحداً فقط لا يستطيع أن يعدل للمروق المتعلقة بالعمر

#### (١٢.٤) القابلية Aptitude

إن العلاقة بين القابلية والنجاح في تعلم اللغات الثانية علاقة مهمة جداً، لو لم  
تكن إلا بسب تعدد الآراء حول القابلية التي يمكن أن تكون لها تطبيقات هائلة في  
حياتنا اليومية فإذا استعملت مقاييس القابلية لتشيظ لأفراد عن دراسة اللغات  
الأجنبية، فسوف يحرم بعض الطلاب، إذا كانت المقاييس غير دقيقة، من الحصول  
على الفائدة المرجوة من معرفة اللغات الأخرى وبالنظر إلى التاريخ السابق لمقاييس  
القابلية في المدارس، يمكن للمرء مطلقاً أن يتوقع أن الطلاب غير الموهوبين هم الأكثر

احتمالاً أن يعانون من تعلّم اللغات بل إن بعض النتائج التي وُجدت في المملكة المتحدة (ستُناقش لاحقاً) وأرجعت القابلية اللغوية إلى الخلطة الاجتماعية ؛ لم تعمل شيئاً لتبديد هذه المخاوف وفي الجانب الآخر ، إذا (أ) كان مقياس القابلية دقيق ، و (ب) وُضع الطلاب في برنامج تعليمي لديهم قابلية قليلة اتجاهه ، و (ج) من المحتمل إما أن ترداد قابليتهم أو يوصعون في برنامج تعليمي آخر لديهم قابلية أكثر اتجاهه ؛ فإن الفشل في الاهتمام بالقابلية سيُعاني منه الطلاب طمناً وإحباطاً فيمكن أن يكون للقابلية ، إذن ، تبعات حقيقية في الحياة

وبالرغم من أن للقابلية أهمية كبيرة بوضوح ، فقد تموهلت على نطاق واسع في دراسات اللغات الثانية التي تركز على أسباب تماوت النجاح في تعلم اللغات. أما في الدراسات التي أُدخلت فيها ، فقد ظهرت القابلية لتكون عاملاً محيراً مهماً وفي الحقيقة ، أكد سكيهان Skehan (١٩٨٩م ، ص ٣٨) بأن "القابلية هي بانتظام المتسئّل الأفضل بالنجاح في تعلّم اللغات"

ويظهر اسم ج ب كارول B. Carroll اسماً يرتبط أكثر ما يرتبط بدراسات القابلية في تعلم اللغات الأجنبية فهو مصدر ما سمّاه سكيهان "النظرة القياسية ذات الأربع مكونات" للقابلية اللغوية (١٩٨٩م ، ص ٢٦)

١ القدرة على التمييز الصوتي . وهذه قدرة تُستخدم في تمييز الأصوات لأجنبية وتسميرها بطريقة يمكن استعادتها بها لاحقاً وسيبدو هذا بالتأكيد مهارة حاسمة في التعلم الناجح للغات الثانية

٢ الحساسية النحوية : وهذه هي القدرة على التعرف على وظائف الكلمات في الجملة فهي لا تقيس القدرة على تسمية أو وصف الوظائف ، لكن تقيس القدرة على إدراك ، أو عدم إدراك ، إذا ما كانت الكلمات تؤدي الوظيفة نفسها في جملة مختلفة ويبدو مطلقاً أن المهارة في القدرة على إنجاز ذلك تساعد في تعلّم لغة أخرى

٣- القدرة الاستقرائية على تعلّم اللغات وهذه هي القدرة على استدلال، أو تعبير، أو استبعاد القوابل أو التعميمات حول اللغة بواسطة مادح من اللغة نفسها فانتعلم الماهر في هذه القدرة أقلّ اعتماداً على القوابل المقدّمة جيداً أو على التعميمات من المدرّس أو من الموادّ التعليمية

٤- الذاكرة والتعلّم لقد صيغ هذا أصلاً بما يتعلّق بالارتباطات - القدرة على صم أو تدكّر الارتباطات بين الكلمات والعدرات في اللغة الأصلية والثانية ولكن ليس من الواضح إذا ما كان هذا النوع من الارتباط يلعب دوراً مهماً في تعلّم اللغات، إلا أن الذاكرة مهمة بوضوح في موادّ اللغة ويقتصر بعض اللسانيين (مثلاً بيكر Becker، ١٩٩١م) أن تعلّم اللغات الثانية هو إنجاز للذاكرة في بصر ما أكثر بكثير من كونه محلياً لنصّ وهذا يعني أن ما يدخّل في الذاكرة أكثر بكثير مما يُقسّم إلى أجزاء، ويصحّ خاصّة لتشكيل القوابل و/أو التعميمات

لقد بحث سكيهان (١٩٨٩م) مدى مناسبة فصل الحساسية الحوية والقدرة الاستقرائية على تعلّم اللغات واقترح أن هاتين يمكن أن تُجمعا في قدرة واحدة القدرة التحليلية للغة

ويبدو أن هذه القدرات الأربع (أو الثلاث) يمكن أن تكون مؤشرات منطقية على النجاح في تعلّم اللغات الثانية، حيث يبدو أن الشخص الذي يكون متميّزاً في واحدة أو أكثر من هذه القدرات، ستكون له أفضلية في تعلّم لغة ثانية. وليس هناك سبب سابق للاعتقاد بأن الأفراد سوف يكونون على مستوى واحد من المهارة في كلّ هذه القدرات واقترح سكيهان (١٩٨٩م) بأن كلّ القدرات (ثلاث في تصوّره) مستقلة فإذا كانت هذه القدرات الثلاث مستقلة بالفعل، فيبقي أن يكون هناك بالتالي ثمانية أنواع من المتعلّمين (٢<sup>٣</sup>)، لأنه يمكن للشخص أن يكون جيداً في ثلاث كلها، أو جيداً في الأولى وسيء في الاثنتين التاليتين، وهكذا

وهناك شيء واحد نتفق عليه هو أن هذه القدرات الثلاث ستكون مفيدة في تعلم لغة ثانية وشيء آخر ينبغي أن نذكره هو مقدرتنا على قياس هذه القدرات وقد حدثت محاولات متنوّعة لقياسها، وربما كان أفضلها اختبار القابلية في اللغات الحديثة لكارول وسابون (Sapon ١٩٥٩م)؛ حيث يتكوّن هذا الاختبار من خمسة أقسام:

القسم ١. تعلم الأعداد. يدرس الطالب على شريط نظام العدد في الكردية من ١ إلى ٤، أثناء صبح "العشرات" و "المئات" من هذه الأعداد، ثم يُحسب عن طريق سماع أعداد مركبة من هذه العناصر، مثلاً ٣١٢، ١٢٢، ٤١، إلخ، ويهدف هذا الاختبار إلى قياس الذاكرة الترابطية.

القسم ٢. الكتابة الصوتية. يقس هذا الاختبار الفرعي القدرة على التشعير الفونيمي. يدرس الطالب نظام من مجموعات رموز فونيمية يعرض الفونيمات الإنجليزية ثم يُحسب بعد ذلك في ما تعلمه، مثلاً "صع خطأ تحت الكلمة التي سمعها" Tik, Tiyk, Tis, Tiys.

القسم ٣. معانيح التهجي. هذا اختبار عالٍ في السرعة يعرض كلاً من مفردات اللغة الأصيلة والقدرة على التشعير الفونيمي. يُعطى الطالب معانيح لتطابق كلمة ما، مثلاً "ernst" بكلمة "earnest"، ثم يُطلب منه أن يختار مرادف من قائمة من الخيارات.

القسم ٤. كلمات في جمل. يقس هذا الاختبار الفرعي الحساسية الحوية وهي أحد بؤده لتقليدية. تُقَمّ جملتان مع كلمة واحدة في الجملة الأولى موضوع عنها خطأ أما في الجملة الثانية فيوضع خطأ تحت حصص كلمات. وعلى الطالب أن يقرر أي الكلمات التي خطأ تحتها في الجملة الثانية تؤدي الوظيفة نفسها التي تؤديها الكلمة التي تحتها خطأ في الجملة الأولى.

القسم ٥. الارتباطات الروحية. يدرس الطالب قائمة مفردات كردية إنجليزية مكتوبة ويطلب على ما يوجد في الأرواح من مشير واستجابة، ثم يُحسب بعد ذلك بطريقة الاختبار من معدّد وهذا اختبار للذاكرة الارتباطية (خلاصة الاختبارات في سكيهان، ١٩٨٩م، ص ٢٨).

من المهم أن نتذكّر أنه، بالرغم من أن المهارات نفسها مُسجّلة في قائمة، فإن القياسات الوحيدة المستعملة هي تلك المأخوذة من الاختبارات، ويجب على المرء أن يحرص أن الاختبارات تقيس ظاهرياً ما قد وصفت لأجله. ويبدو أن الاختبار الفرعي

كلمات في حمل" حصل على أفضل توافق مع القدرة التي يهدف إلى قياسها (سكيهار، ١٩٨٩م) أما اختبار "الارتباطات الروحية" فيعتمد على نماذج من الذاكرة لم تعد مقبولة في العموم ويبدو أن اختصار "مفاتيح التهجئة" يعتمد بقوة على اللهجات المماطية والاجتماعية (لأنه ربما يكون للهجات المختلفة نطق مختلف للتهجئة نفسها) بمعنى آخر، ما يمكن أن يكون مفتاحاً جيداً لتكلم بلهجة معينة، ربما يكون مفتاحاً سيئاً لتكلم بلهجة أخرى فالقدرات نفسها، عموماً، أكثر إقناعاً، عند النظرة الأولى، من الاختبارات المرعية المستعملة لقياسها

وربما يتحيل المرء أن القابلية اللغوية متعلقة بالدكاء فقط في العموم، ولكن لا يبدو أن الحال كذلك. فأولاً هناك شكوك جدية حول إذا ما كان هناك بناء يُدعى الدكاء العام، إذ يعتقد معظم العلماء النفسيين أن هناك أنواعاً متعددة من الدكاء، بالرغم من رعم آخرين كثيرين أن هناك أدلة على فكرة الدكاء العام (كارول، ١٩٩٢م) ثانياً لقد أظهرت البحوث الإحصائية أن القابلية اللغوية لا يمكن أن تُفسر ببساطة على أساس القياس الأكثر شيوعاً للدكاء، ألا وهو درجات أي كيو IQ scores

على أن الاختبارات الخاصة التي ذكرتها كارول ليست الاختبارات الوحيدة للقابلية اللغوية فقد وُضعت اختبارات أخرى ليستعملها الجيش الأمريكي ولتطوّر في بلدان أخرى كما أن الأبحاث البريطانية (نجدها ملخصة في سكيهار، ١٩٨٩م) نُقّت في السؤال عن أصول القابلية اللغوية ومن الاكتشافات التي وجدتها أن هناك فروقاً مهمة في معدلات اكتساب التراكيب في اللغة الأولى، إذ هناك ارتباط بين المعدلات (التي ربما تعدّ مؤشراً على قابلية اللغة الأصلية، ربما) وبين قابلية اللغة الثانية من العجب أن الارتباط أعظم مع قابلية اللغة الثانية منه مع التحصيل، مما يؤيد فكرة قياس القدرة، بالرغم من العوامل المحتملة التي ربما تقود الأطفال إلى أن يؤدّوا أقل من طاقتهم

وقد وجدت الدراسات البريطانية أن هناك ارتباطاً أكبر بين قابلية اللغة الثانية والمستوى الاجتماعي ومستوى تعليم الوالدين وقد وجدت هذين العنصرين محسطين مع تطور المفردات في عامل أطلق عليه خلعية الأسرة ولا ترتبط الخلفية المعويه مع قابلية اللغة الثانية فقط ، لكنها ترتبط أيضاً بدرجة مرتفعة مع التحصيل في اللغات الأجنبية.

ويسعى أن نقف عند هذه العلاقات ، لأنها ، على مستوى القيمة ، تبدو متعلقة بعوامل تقود إلى التحصيل غير القائم على القدرات الموروثة وكما لاحظنا سابقاً ، فالأطفال القادمون من طبقات أكثر امتيازاً ومستوى أبائهم التعليمي أعلى ، هم أكثر احتمالاً أن يحصلوا على تقدير أعلى جيدة في المدارس وأكثر من ذلك ، فالأطفال في المملكة المتحدة ، كما هم في أمريكا الشمالية ، بهذه الخلفيات : هم أكثر احتمالاً أن يكونوا قادرين على استعمال مهارات اللغات الأجنبية على نطاق واسع وهذه العوامل ، بالتالي ، عوامل مختارة في التنبؤ بالطريقة التي يمكن لطالمر أن يحصل بها على تقدير أكثر جيدة ، أو يستعمل بها لغة أجنبية ، لكن من الصعب أن يرى كيف تستطيع أن تفسر القدرة على مستوى التجريد

والقابلية عامل مهم في تفسير تفاوت النجاح في تعلم اللغات الثانية وقد شدد سكيها (١٩٨٩ م ، ص ٣٨) على موقعها المركزي

نقد أمر من أن الدافعية أو الأسلوب المعرفي أو درجه الشاف أو الشخصية والاتجاه أكثر أهمية من اللغوية وهذا النقد هو في الواقع تساؤل في التطبيق ، وما نحتاجه هو المدبل وفي الواقع ، مثل هذا الدليل متوفر من الدراسات انكمية التي تظهر عموم أن الغالبية هي في الأقل مهمة كأهمية أي متغير آخر بحث من قبل وقد اوردت الدراسات علاقات متعددة بين مجموع خسارات القابلية والدرجات التصيفية ، وصلت إلى درجه ٠.٧٠ ، كما ان العلاقات التي تصل إلى ٠.٥٠ هي أمر مألوف أيضاً وتم يصل إلى هذه الأرقام العاليه إلا مؤشرات الدافعية فقط وبعد التقييم التي يحصل عليها المرء في قياسات الشخصية ، وبعض السمات الأخرى مثل لأسلوب المعرفي ، محفصه ، وبنادر ما يرتفع نتصل إلى أعلى من ٠.٣٠



لقد قُدمت في بداية هذا الفصل بعضُ الأسباب، لعدم الالتفات إلى قضايا تتعلق بالقابلية في اكتساب اللغات الثانية ؛ إلا في البادر ، والسبب البارز تحديداً يتمثل في أن بيئة اللسانيات التوليدية وعلم النفس قادت إلى تقليص أهمية عوامل القابلية وهناك اعتراض آخر على قياسات القابلية يتمثل في أنها تقيس الموارد في النجاح في حالات العصور الرسمية فقط. وهناك نظرتان مختلفتان للإجابة عن هذا الاعتراض الأول هو إذا ما كان يسعى أن ترتبط قابلية اللغة الثانية منطقياً مع التعلم الرسمي فقط والحوار عن هذا السؤال هو لا بكلّ وصوح فهي الواقع، يسعى أن تكون القابلية أكثر أهمية عندما يتعلم المرء دون مساعدة المعلمين أو المواد التعليمية انظر مثلاً إلى مشكلة تعلم مهارات الحاسوب، فإذا لم توجد تعليمات أو وجدت فقط كتيبات إرشادية صعبة للغاية، فستكون القابلية، في هذه الحال، مطلوبة لكي يحصل التعلم ولكن بوجود مساعدة أفضل، ربما يتعلم أولئك الذين كانوا دون أمل في النجاح في التعلم وحدهم ؛ تلك المهارات بسهولة وبسرعة أيضاً وبالعودة إلى قضية تعلم اللغات الثانية، فإن معظم أنواع القابلية التي ذكرتها كارول يبدو أنها ستكون أكثر فائدة بكثير عندما يحاول المتعلمون أن يتعلموا طبيعياً فنجب على المتعلمين، مثلاً، أن يصنعوا تحليلاتهم الخاصة بهم عند غياب الراشد التعليمي

وتتمثل النظرة الثانية في إذا ما كانت قياسات القابلية اللغوية الموحدة تنسأ، في الواقع، بالنجاح في مواقف التعلم العصلي الرسمية وليس هناك كثير من الدراسات بحثت هذا بالتفصيل. فقد درس ريفس Reves ، (١٩٨٣م) متكلمين أصليين بالعربية يتعلمون الإنجليزية في مدرسة في إسرائيل، وتتعلم المجموعة نفسها العبرية طبيعياً وقد وجد قياس القابلية متنبئاً أفضل بالنجاح في الوضع الطبيعي غير الرسمي فيبدو، بالتالي، أن القابلية مؤشر مهم على اكتساب اللغات الثانية في كلا السياقين: الصفية وغير الصفية كما وجد هارلي وهارت Hart (١٩٩٧م)، في دراسة للأطفال المنعمرين

في مجتمع غير أصلي بالنسبة لهم، علاقات إيجابية بين (أ) النجاح في اللغة الثانية والمقاييس التحليلية للانعماس الذي يبدأ عند البلوغ، و(ب) النجاح في اللغة الثانية وقدرة الذاكرة لدى أولئك الطلاب الذين يبدؤون الانعماس عند الصف ١

ويظهرها السؤال الآتي: من أين تأتي القابلية؟، بمعنى هل القابلية فطرية أم متطورة؟ يفترض ماكلوفلر (١٩٩٠م ب) أن للحرارة السابقة في تعلم اللغات تأثير إيجابي على تعلمها ويكس أن يظهر هذا التأثير الإيجابي على شكل تعلم أفضل (ماكلوفلر وبيش Naton، ١٩٨٦م) أو على شكل استعمال أفضل لاستراتيجيات تعلم اللغات (ماباك، وهانسن، وكروجر، وماكلوفلر، ١٩٩٠م)، مما يعني أن القابلية تتطور وعلى أي حال، لم يجد هارلي وهارت (١٩٩٧م) أدلة مؤيدة لتطور القابلية فقد قدرت دراستهم مجموعتين من الطلاب في الصف ١١، إحداهما كانت في برامج انعماس مكثرة، وكانت قد بدأت دراسة اللغة الثانية (الفرنسية) (معظم الوقت) في الصف ١ أما الثانية فكانت قد بدأت دراسة اللغة الثانية (الفرنسية) في الصف ٧ ولم تؤد المجموعة الأولى (خبرة الانعماس المتكرر) أفضل من المجموعة الأخرى من الطلاب (خبرة الانعماس المتأخر) بمعنى آخر، لم تؤثر الخبرة في تعلم اللغات على القابلية، وبالتالي، لا يمكن أن يستقيم الادعاء بأن القابلية تتطور نتيجة للخبرة في تعلم اللغات

#### (١٢، ٥) الدافعية Motivation

الدافعية عامل نفسي اجتماعي يستعمل كثيراً في تفسير النجاح المتغير في تعلم اللغات الثانية ولهذا العامل إعرافٌ بدهي، إذ من المقبول أن يقال بأن الأفراد الذين لديهم دافعية سيتعلمون لغة أخرى أسرع ودرجة أكبر بالإضافة إلى وجود دراسات هائلة قدمت أدلة إحصائية تشير إلى أن الدافعية مؤثرٌ على نجاح تعلم اللغات وتأتي

الدافعية عموماً تحتل المؤشر الأعلى الثاني على الجاه، تسفها القابلية فقط (سكيهان، ١٩٨٩م) ومع ذلك فإن بحث دور الدافعية في تعلّم اللغات الثانية يواجه حاحراً أبعد قليلاً من عقة البداية. إن الطبيعة الدقيقة للدافعية ليست بذلك الوضوح ويتفق الجميع على وجود علاقة ما لب بداية التعلّم، لكن عندما نقرر التعريفات المتعددة لها، يظهر بوضوح اختلافات مهمة بينها

أصبح جاردير، من خلال أعماله المبكرة مع لامبرت (١٩٧٢م) وأعماله الأخيرة مع زملائه في جامعة أونتاريو العربية University of Western Ontario، علماً رئيسياً في حقل الدافعية في تعلّم اللغات الثانية "تتضمن الدافعية أربعة جوانب: هدف، وسلوكاً جليداً، ورغبة في الحصول على الهدف، واتجاهات مفصلة نحو النشاط المحوٲ" (جاردير، ١٩٨٥م، ص ٥٠)

ويتكوّن الجهد من عدد من العوامل، بما فيها العظريّة التي ينبغي الحصول عليها، وعادات الدراسة الجيدة، والرعة في إرضاء المدرّس أو الوالدين ويبدو هذا أنه عبارة عن خليط من المكونات، يلائم بعضها ما قد فعله المرء سابقاً، وبعضها الآخر ما يريد أن يفعله مستقبلاً

ويختلف التعريف النفسي القياسي الحديث للدافعية عن تعريف جاردير في جوانب عديدة أولاً. يفرّق التعريف النفسي الحديث بين الدافعية الكامنة potential motivation والمحصر الدافع motivational arousal انظر إلى النقاش الآتي

ستشّي هذا الموقف البسيط الفائل بأنه مهم تكن العوامل التي تؤثر في الجهد الذي يستعد أن يفعله المرء ليُرصى دافعاً لديه فهي في الواقع محدّات حجم الدافعية وتكون هذه العوامل، في العموم، حالات داخلية مثل الحاجة (كحرمان من الطعام)، ومحصلّات الجهد (كاكتساب الطعام، وتجربة الألم)، والاضمال المنطقي بأن سلوكاً ما إذا أُري بجاح، سوف يُوصي الحاجة، ويُنتج المحصلّات أو يتجنّبها وكما في التوقع التقليدي أي غمادح العيم الخاصة بالدافعية، يفتوص أن الاحتياجات و/أو محصلّات الجهد تختلف في الحجم أو

القيمة ، وأن حجم دافعية ما هو وظيفة مصدعه للحاجة ، وقيمة مُحصله الإجهاد ، والاحتمال المنطقي بأن السلوك المُجر جيداً سيُنتج التأثير المرغوب فيه . وسبب تسميتها الدافعية الكامنة في مقابل النافعة الواقعية هو أنها ليست مجموعة كافية من الشروط لتحديد المحفز الدافع

وعندما يكون الحاجة إلى جهد قليل فقط ، يعني أن يكون المحفز الدافع محمضاً مهما كان عظمُ حاجة أو مهما كانت قيمة المحصلة الكامنة والخلاصة أن الدافعية الكامنة توجد عن طريق الحاجات و/أو المحصلات الكامنة ، والتسؤ بأن الأداء السلوكي سوف يؤثر في تلك الحاجات والمحصلات ويحدث المحفز الإدراكي على أي حال ، فقط عندما يكون السلوك المطلوب أعلى من طاقة المرء المطلوبة ، إلا أنه يمكن معديته عن طريق حجم الدافعية الكامنة (بريهم Brehm وسلف Self ، ١٩٨٩م ، ص ص ١١٠ ١١١)

وهناك فروق أخرى عديدة بين تعريفات كل من جاردنر وبريهم وسلف ، من صحتها ما يلي .

١ يُعدّ الجهد عند بريهم وسلف نتيجةً للدافعية ، بينما عدّ جاردنر الجهد مكوّن للدافعية

٢ تبني بريهم وسلف قدرة الدافعية على التسؤ الصريح ، أي قيمتها في توقع النجاح في التعلم ، ولم يبن جاردنر ذلك ومن المحتمل أن قيمة التسؤ قد أثرت بطريق غير مباشر على مكوّنات مفهوم جاردنر للدافعية ، ولكن ليس هناك سبيل في تصور جاردنر إلى استعمال تسؤات مختلفة بصعوبة التعلم لتحديد مدى دافعية المتعلمين في إنجاز مهمة معينة .

٣- يعدّ اتجاه جاردنر أكثر عالمية وبالتالي يمكن لجاردنر أن يتعامل مع الدافعية في تعلم لغة أخرى على أنها فقط بدءاً كامل . أما بريهم وسلف فينظرون إلى الدافعية على أنها تساهم في تحقيق أهداف كبيرة ، مثل أن تكون طلق الكلام في الفرنسية ، أو في تحقيق أهداف صغيرة ، مثل تعلم ١٥ عنصراً من المفردات تحضيراً لاختبار قصير جداً

وقد ميّر ترمبلي Tremblay وجاردر (١٩٩٥م) بين السلوك المحفّر والحوادث المحفّرة فالسلوك المحفّر هو تلك الخصائص التي يستطيع إدراكها من يراقبها، أم الحوادث المحفّرة فلا يمكن أن يدركها المراقب، لكنه يمكن أن يؤكّد حدوثها، إذ إنها تؤثر في السلوك المحفّر

وليس في بيتنا أن نقول إن أحد هذه المفاهيم صحيح والأخرى خاطئة والنقطة المهمة، بدلاً من ذلك، هي وجود نظراتٍ مختلفة للدافعية فعندما يكون هناك نقاشٌ حول تأثير الدافعية، يسعى على المرء أن يصع في حساباته اختلاف المتناقشين حول معنى الدافعية

وطريقة جاردر الأساسية هي أن يقدم استبياناتٍ تستدعي إجاباتٍ دائمة عن أسئلةٍ مختلفة (تعتمد غالباً على مقياس ليكرت Likert scale)، كم في هذا المثال  
صع علامة لا في أيّ مكانٍ على طول الخطّ في الأسفل لتشير إلى أيّ حدّ تحبّ الفرنسية مقارنةً بكلّ مقرراتك الأخرى

|                  |                  |
|------------------|------------------|
| الفرنسية هي أصوا | الفرنسية هي أفصل |
| مقررٍ لديّ       | مقررٍ لديّ       |

علما بكون لديك واجبٌ تفّذه في الفرنسية، هل -

(أ) تفّذه حالاً عندما تبدأ تأدية واجبك المدرسي

(ب) تصحّ مُستاءً بالكامل

(ج) تصعه جاباً حتى تنتهي من كلّ واجباتك المدرسية الأخرى

(د) لا تفعل أيّاً من هذه (أشرح)

(جاردر ولامبرت، ١٩٧٢م، ص ١٥٣)

ولذلك فإن تقسيم الجهد، والرعة، والاتجاه معتمد على التقييم الذاتي دون تعديل للعناصر التي في الاستبيان

ولقياس درجة الدافعية، تصاف الدرجات معاً (ما عدا درجة القلق، التي تُطرح من المجموع) وقد صنف جاردنر ورملاؤه أسئلة معينة في فئات، مما يجعلها تُستعمل أيضاً في تحليل النجاح في تعلم اللغات

وأكملت أبحاث جاردنر بخاصة في سياق كندي، حيث مَرَّبَ بين نوعين من الدافعية التكاملية integrative والنوعية instrumental وتشير الدافعية التكاملية إلى الدافعية التي تأتي من رغبة في التكامل مع مجتمع اللغة الهدف، بينما تأتي الدافعية النوعية من المافع التي ربما تأتي من التعلم (مثلاً تعلم الإنجليزية لتكون قادراً على دراسة الرياضيات في جامعة تدرس بالإنجليزية) والمرضية الأساسية هما هي أن الكنديين الأجلوفون (في سياق ثنائي اللغة يشكل أساساً) أكثر تحفيزاً عن طريق الدافعية التكاملية (اتجاه إيجابي نحو المتكلمين الفرنسيين) منهم عن طريق دافعية نوعية (نظرت إيجابيه نحو المافع التي تأتي من تعلم الفرنسية، أي حافز الحصول على صفة) وقد افترضت الدافعية التكاملية لتكون مؤشراً أفضل على النجاح في اللغة الثانية من الدافعية النوعية

ومن الاعتراضات الشائعة على وجهة نظر جاردنر أن النتائج خاصة بلوصف في كندا، دون أن يكون قابلاً للتطبيق عالمياً وقد وجدت دراسات أخرى أن الدافعية النوعية أكثر أهمية من الدافعية التكاملية في تفسير نجاح المتعلمين ولكن يكون مفاجئاً على الإطلاق أن كندا، حيث تمثل اللغة قصيدة سياسية رئيسية، ليست بيئة تقليدية للعوامل النفسية الاجتماعية المتعلقة بتعلم اللغات الثانية فمن المنطقي، في الواقع، أن توجد دافعيات مختلفة في أجراء مختلفة من العالم والدافعيات المتعلقة بأفعال أخرى تختلف، بالتأكيد، من ثقافة إلى أخرى وربما تلعب الشروط المحلية أدواراً مهمة في

الدافعية المتعلقة بتعلّم اللغات، حيث لاحظت هيل (١٩٧٠م) أنه في شمال غرب  
لأمريكون، يجب أن تُختار الروجات من مجموعات عرقية مختلفة فهل الدافعية لتعلّم  
لمرء لغة زوجته هي أكثر دافعية أم أكثر تكاملية؟

ويجب علينا أن نعرف أيضاً أنه يمكن أن يكون هناك تنوع فردي مهم في  
الدافعية ومن الحالات المتطرفة في ذلك حال لويس وولفسون (Louis Wolfson) (انظر  
قصته المكتوبة الخاصة به في وولفسون، ١٩٧٠م) فقد كان وولفسون فصامياً، إذ كره  
أمه وحاف منها وقد كره بالتحديد صوت أمه، وبالتالي، لعته الأصلية، التي كانت  
لعته الأصلية نفسها - الإنجليزية الأمريكية - وليتجنب هذا الألم، تعلّم لغات أخرى.  
بالتحديد العبرية، والألمانية، والروسية، والفرنسية (اللغة التي كتب بها قصته) وقد  
وصف جيلر ديلور (Gillis deleuze)، الذي كتب مقدمة وولفسون (١٩٧٠م)، حالة  
عقل وولفسون في مقال آخر (ديلور، ١٩٧٩م، ص ٢٨٥)

يجرب ثنائية الطعام/الكلام و... يتحوّلها إلى حروف خمر أو بدلاً من ذلك إلى نوعين من  
الغذاء لغة أمه (الإنجليزية)، التي هي بالضرورة هضمية alimentary وخر حنة excremental،  
واللغات الأجنبية، التي هي بالضرورة تعبيرية expressive والتي يكافح بكسبها ولكي  
تُعطّل تقدم دراسته للغات الأجنبية، كانت أمه تهدّده بطريقتين متساويتين إما أن تنوح له  
معربة بطعام عبر البصم معاً بعلب، أو أن تقهر عنه فحاشاً وتكلم الإنجليزية عباطاً معه  
من أن يكون لديه وقت ليسدّ أذنه

ويردّ على تهديدها لردود مجموعة من الإجراءات الأكثر جودة فأكل مثل شره، ويحشو  
نفسه بالطعام ويضع على العنب، كل ذلك وهو يردد كلمات أحسنه عذبه. ويؤمّن، في  
مستوى أعمق، ارتباط بين التسلسل العدائي والتعبيري متحوّلاً من واحد إلى آخر، وذلك  
عن طريق ترجمة الكلمات الإنجليزية إلى كلمات أحسنه بحسب عناصرها الصوتية (وقد  
كانت الصوامت هي الأكثر أهمية) مثلاً يتحوّل كلمة "tree" شجرة عن طريق استعمال  
صوت R الذي يظهر في النغمة الفرنسية (arbre)

إن ما شُرح في هذه الوصف هو بالتأكيد مثال غير عادي على الدافعية لتعلّم

لغات أخرى

ودكرن بعض الصعوبات المتعلقة بأبحاث جاردير، خصوصاً محدودية السياق في البحث (كندا)، وعدم تأييد نتائجه عند التطبيق في ثقافات أخرى، والنشائج التي أظهرت وجود تنوع فردي في الدافعية وهناك أيضاً مشكلة أخرى في تصور جاردير ظهرت من الاعتماد المشكوك فيه على المعلومات الدعوية الذاتية فمن غير المحتمل أن تكون التقارير الذاتية انعكاسات دقيقة للجهد المبذول فكلما لدينا خبرات تجعلنا نختلف مع وجهات نظر الآخرين عن الصعوبة التي واجهوها عند التعلم وفي الخاتمة الآخر، لا يبدو أن التقارير الذاتية عن الاتجاهات تمثل إشكالية واضحة، إذ يبدو أن الاتجاهات هي من نوع الأشياء التي لا يمكن أن تُبَيَّن إلا عن طريق التقارير الذاتية فقط فأنت فقط يمكن أن تعلم إذا كان لديك صداع أم لا، فكيف لشخص آخر أن يحس عن اتجاهك؟ ورغم ذلك، نعرض التقارير الذاتية، كونها الأساس الروحي لقياس الاتجاهات، لهجوم قاسٍ في علم النفس، حيث ناقش كل من تيسير Tesser وشافر Shaffer (١٩٩٠م، ص ص ٤٨١-٤٨٢) المشكلة ببعض التفصيل

يظهر هناك انعكاسات للتفسير بين التأثير والتقييم في قياس الاتجاهات فمعظم قياسات الاتجاه تنصص تقرير ذاتي وذلك يُنظر إلى التأثير والتقييم على أنهم متساويان، فإن التقارير الذاتية تكون كافية ولكن مع كون التفسير بين التأثير والتقييم أصبح أكثر حساسية فكماله أن جميع حواسب الاتجاهات عكس أن تُعكس بعنة طريق، إلا أن التفسير اللعطي/الافتراضي أصبح هو الوحيد فقط ويعتقد كثير من الباحثين أن للمواضع مكونات وطائفة ربما تُعكس معرفياً، وربما لا وموفرة سهولة ودقة للتفسير الذاتي

وهناك مشكلة إضافية للتقارير الذاتية تتمثل في أن الإجابات تتلون عادة بما يطمح المشاركون أن الباحثين يرغبون فيه، أو بالمقبول اجتماعياً فقد ناقش تيسير وشافر قضية الاتجاهات العنصرية بالتفصيل، فأوضحا أن معلومات التقارير الذاتية تشير إلى أن الصور النمطية العنصرية ليست قوية كما كانت من قبل، وأن البيض يحملون اتجاهات ودية أكثر نحو السود مما كانت الحال عليه عدة عقود ماضية إلا أن بعض العلماء بحثوا



هذا، وخرجوا بأن المشاعر المضادة للسود هي على قوتها السابقة، لكنها تظهر فيما يُسمى بالعنصرية الرمزية ويُعبر عن المشاعر المضادة للسود بإظهار التمييز العكسي أو بإظهار ميل خاص نحو السود ويؤكد كثير من العلماء على أن الاتجاهات نحو السود لم تتغير بشكلٍ لافت، لكن ما تغير هو الاتجاه نحو ما يُقبل أن نقوله في استبيان ولا حاجة للقول بأن هذه ملاحظة جدلية، إلا أن القصد باختصار هو الإشارة إلى وجود عوامل عديدة ربما تتدخل لتجعل التقارير الدائبة لا تصف الاتجاهات بالدقة المتوخاة

#### (١٢,٥,١) الدافعية على المدى الطويل والمدى القصير

##### Motivation Over the Long Term and the Short Term

إن الارتقاء بالكفاءة اللغوية في لغة ثانية هو مشروع طويل المدى ومع ذلك فالنجاح في هذا المشروع طويل المدى يعتمد على النجاح في سلسلة من النشاطات القصيرة والمتعلم الواعي بأن تراكم المواقف الكثيرة التي تواجهه سيؤدي به إلى مدخل قابل للفهم هو أكثر احتمالاً أن يكون ناجحاً في بيئات تعلم اللغات الثانية أما المتعلم الذي يركز جهده على التذكر (حتى وإن كان بشكلٍ لا واعي) فهو أكثر احتمالاً أن ينجح إما في بيئات اللغات الأجنبية أو الثانية فلنكي يحصل الطلاب على معدلات مدرسية عالية، يجب عليهم أن يؤدوا عدة أنشطة بنجاح على مدى فصل دراسي أو عام أكاديمي

وتتمثل المشكلة التي يسعى الاهتمام بها في إذا ما كانت الدافعية الخاصة بالهدف العالمي (الارتقاء بالكفاءة أو الحصول على معدل نهائي جيد) مؤشراً جيداً كافياً على مدى نجاح متعلم ما في استخدام الأنشطة الضرورية الأقل كلمة للحصول على نجاح طويل المدى وإذا نظرنا إلى الأهداف الأخرى في الحياة، فسنجد أن التركيز على الأهداف طويلة المدى ليس كافياً لتفسير النجاح المميز انظر إلى الهدف العالمي في اكتساب أسلوب حياة أكثر صحةً، فنحضر النظر عن جاذبية هذا الهدف، يجب على المرء ليحققه أن يتحرط في التمارين الرياضية ويتعد عن التدخين وأكل الطعام غير

الصحيّ كما يجب عليه أن يستجمع قوة الإرادة بانتظام خلال مرور الوقت ليتعلّب على الإجراءات المختلفة ومن الواضح أنه من الصعب على الاتجاهات أن تؤثر في السلوكيات التي نصّح عاداتها.

يفترض رويس (Rois) وآخرون (١٩٨٩م) أنه ربما لا تكون للاتجاهات علاقة في توجيه السلوكيات وبفرضها، من أبحاثهم في نطاق الصحة، أن السلوكيات المتكرّرة مثل التدخين قد أصبحت اعتيادية/آلية (انظر أيضاً تريانديس Triandis، ١٩٨٠م)، وأن مثل هذه السلوكيات ربما تصبح معصونة عن الاتجاهات التي تتعلّق بها منطقياً، أو التي ربما تكون مهمة في انطلاقها (يسير وشافر ١٩٩٠م، ص ص ٤٩١-٤٩٢).

لن تكون صورة تأثير الدافعية على تعلّم اللغات الثانية كاملة حتى نستطيع المرحصات أن تفسّر الأحداث التي تقع في المواقف المتنوعة التي يجد المتعلمون أنفسهم فيها (١٢،٥،٢) الدافعيّات نتيجة للوقت والنجاح

#### Motivations as a Function of Time and Success

أحد مناطق الجدال الرئيسية حول الدافعيّات وتعلّم اللغات الثانية هو إذا ما كان من الأفضل أن نقول إن الدافعيّات تتناقص بالجراح (موقف جاردنر) أو أن الجراح يتناقص بالدافعية (موقف عكسيّ له شعبية أكبر في علم النفس)، بحيث إن الأكثر نجاحاً في تعلّم اللغات، هو الذي ستكون لديه دافعية أكبر لمزيد من التعلّم ويمكن أن تُقسّم هذه الفكرة إلى سؤالين محدّدين في الأقلّ: (أ) هل يمكن أن تتغيّر الدافعيّات مع مرور الوقت؟ و (ب) ما تأثير الجراح على الأداء؟

#### (١٢،٥،٢،١) التغيّرات مع مرور الوقت Changes Over Time

يبدو أنه لا ماعٍ مطقياً من تغيّر الدافعية مع مرور الوقت وهذا صحيح في كلّ من مفهوم جاردنر ومفهوم التوقّع - القيمة expectancy value conception فمن وجهة نظر جاردنر، يمكن أن يتغيّر كلّ من الجهد، والرغبة في الحصول على هدف، و، والاتجاهات مع مرور الوقت ويبدو أن احتمالية حدوث هذا يعتمد على المدى الذي يتغيّر فيه المتعلم نتيجة لدحسة التي اكتسبها من تعلّم اللغة وفي المواقف

التعليمية التي درسها حاردر في معظم تفاصيلها (الكسديون ثنائيو اللغة من الأجلوهور)، من غير المحتمل مثلاً أن تتغير الاتجاهات نحو الفرائكوفويه كثيراً؛ لأن هناك اتصالاً كبيراً بين المجموعتين قد تجذر فعلاً بعض الطر عن الاتجاهات الموجودة فمن الأسهل كثيراً أن نتجمل أن الأطفال الذين لا يتعرّصون فعلياً للثقافات الأخرى سيُعبّرون اتجاهاتهم نحو المتكلمين بلغات أخرى بعد مزيد من تعلّم أدب المتكلمين بملك اللغات وثقافتهم

أما في مباحث التوقع - القيمة في الدافعية، فيمكن لزيادة التعلّم أن تزيد المعرفة بحالات المبحر الإدراكي بالطريقه نفسها تقريباً ومن الممكن أن يحدث كذلك نوعاً آخر من التعيّر، إذ تفترض مباحث التوقع القيمة أن كلتا القيمتين (الحاحات والمبحرحات) والتوقعات تؤثر في السلوك وكما وصّح وينر Weiner (١٩٨٦م) فإن كلت القيمتين والتوقعات يمكن أن تتغير، والتعغير في واحدة منها يمكن أن تقود إلى تعغير في الأخرى

دعنا نطر في التعغير في التوقعات. تدكر أن النمودح يمتصر أن الدافعية الكامه تعتمد في حريء منها على الاحتمال الموضوعي بأن الأداء اللاحق سيفود إلى الأهداف المرجوة ومن خلال عملية تعلّم النعة، يمكن أن يعدّل المتعلمون احتمالاتهم الموضوعية اعتماداً على حراتهم المترايدة ويمكن للتوقع، مطلقاً، أن يريد أو أن يفتص، اعتماداً على النجاح المحقق

(١٢,٥,٢,٢) تأثير النجاح على الدافعية والأداء اللاحق

#### Influence of Success on Motivation and Subsequent Performance

ماذا ينبغي أن يكون تأثير النجاح على الدافعية؟ هل ستزيد الدافعية بالضرورة؟ يمتصر النقاش السابق أنه إذا لاحظ المتعلمون أن الأداء اللاحق في بعض الأنشطة يقود نحو هدفهم (سواء التعلّم أو الحصول على معدلات جيدة)، فمن المحتمل، بالتالي، أن ترتفع نسبة توقع نجاحهم ويقتررب هذا من القول إن الحاح سيريد الدافعية، لكن

الأمور ليست بهذه السهولة ويتعلق هذا النقاش بالدافعية الكامنة دون المحفز الدافع. تذكر أن المحفز الدافع قائم على افتراض فكرة الجهد الذي يلزم لأداء نشاط ما بشكل صحيح وتشير الدراسات إلى أن المحفز الدافع يصل مداه في المهمات التي يُعترض أن توجد فيها صعوبة معتدلة (انظر النقاش الموجود في بريهم وسلف، ١٩٨٩م) وهذا عند معدل النجاح عالياً جداً أو منخفضاً جداً، فإن المحفز الدافع يصبح ضعيفاً أي أن نحاول بأقصى ما نستطيع من قوة في سبيل أشياء نعلها تحدياً لكنها تقريباً ليست مستحيلة فإذا ظل هذا صحيحاً في تعلم اللغات، فليس هناك مست، بالتالي، نعتقد بأن المعدلات الحيدة أو التقدّم الحيد في تعلم اللغة سيقود إلى ريبه في الدافعية وفي المقابل، رى يعترض المرء أن المتعلمين الذين يقدمون أفضل ما لديهم سوف يجدون الأنشطة التعليمية سهلة، ونتيجة لذلك ستضعف طفتهم، المحقّره وحتى هذا يعدّ تبسيطاً أكثر من اللزوم إن ما علينا أن نهتم به هو التغيرات الحاصلة في الاحتمالات المحددة ذاتياً للنجاح وسوف تزيد التغيرات باتجاه الصعوبة المعتدلة (الاحتمالية ٠.٥) بين المحمضة (لقل ٠.٢) أو المرتفعة (لقل ٠.٨) باتجاه المحفز الدافع فمن غير المحتمل أن الطلاب الذين يؤدّون أفضل هم أنفسهم أولئك الذين يطورون إلى الأنشطة التعليمية على أنها معتدلة الصعوبة، ولهذا نسب يسعى ألا يكون هناك ارتباط قوي بين النجاح والدافعية وربما يعتقد المرء أن الدافعية ستزيد إلى أقصى مدى لدى أولئك الذين يحصلون على معدلات تتراوح في منطقة حول المتوسط وهذه، بالطبع، قصبة تطبيقية.

ولكن هل يقود النجاح إلى أداء أفضل؟ هك نتائج مختلفة معروضة في الدراسات السابقة، بالإضافة إلى أنه يمكن التذليل على أي من الاتجاهين بأدلة منطقية فالنجاح يمكن أن يؤلّد الثقة التي تتمثل في مزيد من النجاح، ويمكن، في الحاب الآخر، أن يؤلّد النجاح ثقة معرطة تصع الشخص عسى حافة السقوط وقد قدّم

ميرروشي Mizruchi (١٩٩١م) معلومات لغوية مهمة حول هذا السؤال انظر إلى الاقتباس الآتي :

إن المدى الذي تؤثر فيه الثقة والدافعة في أداء الأنشطة هو قصة خلافته بين علماء النفس الاجتماعي فرغم أن معظم المشاركين يعتمدون أن النجاح السابق يؤد مريداً من النجاح حالك ، إلا أن كثيراً من الباحثين لم يجدوا تأثيراً لأداء سابق على أداء حالي وعلى عكس النظره التقليديه ، فبني أرعم أن النجاح السابق ، في المنافسه بين العروق ، يؤد فشلاً في أداء النشاط الحالي ، لأنه يريد من صبرورة النجاح وأقترح ، في المقابل ، أن الفشل السابق يؤد نجاحاً حاليًا ، لأنه يريد من حتمية النجاح وبعد أختبرت هذه الجدلية في معلومات حول مباريات التصفيات النهائية بين فرق كرة سله بحرفه من ١٩٤٧م إلى ١٩٨٢م وعدد بحسد لمنفعة التي تحصل للفريق الذي يلعب على أرضه ، ومحدد عوامل العوة السببية بين العروق ، وحدد ، في مباريات التي تلعب في الظروف نفسها ، أن الفرق التي هازت في المباراه السبقه هي أكثر احتمالاً بأن تحسر اساره الخالته (ص ١٨١)

لن يهتصر أحد أن المنافسه بين فرق جمعته كرة السله الوطنيه مشابهة تماماً لمواقف تعلم اللغات الثانية ، لكن هذه الدراسة تقدم سبباً آخر للتشكيك في الافتراض الآلي الذي يقول بأن النجاح السابق يقود لنجاح حالي أو مستقبلي

#### (١٢،٦) القلق Anxiety

يحتل القلق مرحلة متوسطة بين الدافعية والشخصية فالعص ياقشه تحت واحد من هذه المصطلحات ، والعص تحت مصطلحات أخرى ، ويصفه البعض الثالث على أنه موضوع منفصل . أما الدافعية فهي متعلقة بالقلق في (أ) أنه إذا لم يكن المتعلم قلقاً على الإطلاق ، فليس من المحتمل أن يكون لديه دافع لبدل أي جهد ، و(ب) أن الدافعية العاليه ، بوجود أمل صئيل في تحقيق إنجاز ما ، تزيد القلق ويسدو ، من ناحيه أخرى ، أن هناك ميلاً أساسياً لدى الشخص إلى أن يكون قلقاً بدرجة أو بأخرى ، مما يجعلنا ننظر إلى القلق على أنه مرتبط بالشخصية

من المفيد أحياناً أن نقسّم القلق إلى أنواع مختلفة، بناءً على مصدر القلق نفسه فالقلق الاجتماعي يهتم أساساً بقاء و/أو المحافظة على انطباع إيجابي عند الآخرين فهي مواقف تعلّم اللغات، يمكن أن يدخل في هذا المدرسون، أو المحاورون، أو الرملاء من الطلاب وربما تكون الأنواع الأخرى من القلق أقل وضوحاً من الجانب الاجتماعي فالقلق من الاختبارات والخوف من ألا تؤدي جيداً في الاختبارات، ربما يكون له تأثير قليل على تحقيق أهدافك

والقلق، عموماً، مثل كثير من العوامل الأخرى (انظر ميرروشي، ١٩٩١م لفش أكثر شمولاً)، له تأثير خطي مسحب على الأداء. مفيدٌ عند المستويات المنخفضة، ومؤيدٌ عند المستويات المرتفعة، مما يجعل لتأثيره معنى وكما لاحظنا سابقاً، إذا لم يهتم المرء إطلاقاً، فلن يكون لديه سبب وجيه ليؤدي جيداً ولكن يمكنه، من جانب آخر، أن يقلق كثيراً جداً من المشكل في طريقه إلى النجاح

وهناك دراسة مشوقة عن القلق قامت بها بايلي Bailey (١٩٨٣م) حول يوميات عن المقدسة والقلق في تعلّم لغات الراشدين وإحدى النقاط المهمة التي ذكرتها تتمثل في أن القلق يعتمد على الموقف الذي يجد المتعلمون أنفسهم فيه فالدراسات تتركز، في الغالب الأعم، انتظاماً ما، وعلاقة عالمية بين النجاح في تعلّم اللغة وأحد العوامل المخففة

ورغم أن بايلي وآخرين قد حصروا تأثيرات القلق على مواقف محدّدة، إلا أنه بُذل جهدٌ قليلٌ جداً لتحديد إذا ما كانت النتائج العامة حول القلق تؤثر في تعلّم اللغات الثانية انظر إلى مثالين اثنين من جين Geen (١٩٩١م) وهوفمان Hoffman (١٩٨٦م) وقد لاحظ حيناً أن

القلق الاجتماعي يكبح بالضرورة من استوك فري بسبب على سبيل المثال، انصعاً  
تفدياً للمواقف الاجتماعية، مع البدء على التواصل أو إنهاء لاتصال البصري  
أو استبدالاً لتواصل ذي معنى بواجب جماعته محته وقد قدم ليري Leary وآخرون  
(١٩٨٧م) أدلة على أن القلق الاجتماعي مرتبط بأسلوب دفاعي ذاتي سلبي يتمثل في  
السلوك اللعطي عند تعامل شخصين اثنين (١٩٩١م، ص ٣٩٢)

ويبدو أن لهذا انعكاسات واضحة في تعلّم اللغات الثانية، خصوصاً في عا دح  
الاكتساب أو طرق التدريس التي تعتمد على التفاعلات الساحة  
أما هوفمان (١٩٨٦م) فقط لاحظ أن القلق يمكن أن يوجّه الانتباه بعيداً عن  
المعنى وباتجاه الشكل فقط .

في مراجعنا سابقه وجد أن القلق الكثيف يوجّه انتباه لمرء الى السمات السعته  
لكلمات (مكوناتها السعته، ترتيب تقديمها في جملة، التشابهات الصوتية)، ويحدث  
دلت بالإهمال السمي للمعنى الدلالي والمفروض أن يحدّد هذ التأثير لمدى اندي  
تخصر به لأنظمة الدلالة وغير الدلالة لمعالجة (ص ٢٦١)

وهذا أيضاً له انعكاسات واضحة في تعلّم اللغات الثانية وسيكون القلق عاملاً  
سلبياً مباشراً طالما ظلّ التركيز على استعمال اللغة عني مهم في التعلّم

#### (١٢.٧) مكان التحكم Locus of Control

يشير مكان التحكم إلى كيف يعرف الأفراد الأسباب إلى الحوادث التي تؤثر  
فيهم فهم يرى بعد الأفراد أنفسهم مسؤولين عن حادثة، أو يرى يشعرون أن حادثاً ما  
حدث بساطة (تحكم داخلي في مقابل تحكم خارجي) بالإضافة إلى أن العامل السمي  
يرى يكون مستقرّاً ومن المحتمل بالتالي أن يؤثر في الأشياء بالطريقة نفسها أو  
عشوائياً، حيث لا تتأثر الأشياء بانتظام وقد قدّم سكيهان (١٩٨٩م) جدولاً (الجدول  
رقم ١٢.١) يظهر الاحتمالات الأربعة

الجدول رقم ١٢.١ مكان التحكم

| مستقر     | داخلي  | خارجي       |
|-----------|--------|-------------|
| غير مستقر | الجهد  | خط          |
| مستقر     | القدرة | صعوبة الشاط |

المصدر سكيهان (١٩٨٩م)

ومن الواضح أن مكان تحكم المتعلم سوف يؤثر في دافعيته وقد ذكر سكيهان أن الأبحاث العامة في التربية أشارت إلى أن عامل الاستقرار أكثر احتمالاً في قيادة المتعلم إلى أن يضع توقعات موضوعية عن النجاح أو الفشل مستقلاً والعامل الآخر مهم أيضاً (انظر وير ، ١٩٨٦م لمزيد من النقاش) في تفسير الدافعية وهذا ينظر لتعلمون إلى الفشل على أنه بسبب نقص القدرة، فإنهم لن يكون محمّرين ليحاولوا أكثر في المستقبل القريب (مفترضين عدم كفاية الوقت لتحسين القدرة)، كما سيظهرون كما لو أنهم ببساطة لم يحاولوا بالقدر الكافي. ويمكن التحكم بالتالي، مثل القلق، منطقة ترتبط بكل من الدافعية والشخصية (وسبب ارتباطه بالتالي أن الاتجاهات الأساسية نحو عرو الخواث إلى عوامل مختلفة يفترض أنها سبباً سمات فردية مستقرة).

ورغم أن سكيهان ناقش مكان التحكم، إلا أنه لم يجد أي دراسات تبحث مباشرة أهميته في تعلم اللغات الثانية، إذ يبدو أنه منطقة يستحق البحث وربما تكون هناك مجموعة أفكار أخرى لها علاقة بهذا تتمثل في الخطط التنظيمية للأداء والتحكم (دويك Dweck ، ١٩٨٦م ؛ دويك ولجت Leggett ، ١٩٨٨م) وقد لخص ويست، وفارمر Farmer ، وولف Wolff (١٩٩١م ، ص ٢٨) الأفكار كما يأتي:

إن أولئك الذين يملكون التحكم هم مهتمون بالقدرة. سوف يشعرون أولئك المهتمون بالأداء، وتحديد هذه المصطلحات ستت بالصورة مستعملة تماماً بالمعاني نفسها كما في اكتساب اللغات الثانية بالحصول على تعزيز إيجابي من الآخرين. فأولئك الذين يملكون التحكم يظهرون إلى الأخطاء على أنها تعديم معلومات مساعدة. ومن المحتمل أن يعرف النجاح والفشل إلى جهدهم الخاص. كما يملكون أيضاً إلى النظر إلى المدرسين على أنهم مصادر أو مرشدين بدلاً من النظر إليهم على أنهم أوعاء للعقوبات.

يتضمن هذا أن الميل نحو التحكم يرتبط بمكان التحكم الداخلي.



## (١٢،٨) عوامل الشخصية Personality Factors

هناك نظريات متنوعة ترغم أن بعض عوامل الشخصية مؤشرات مهمة للنجاح في تعلّم اللغات الثانية وسناقش، في هذا الفصل، عدداً قليلاً فقط من عوامل الشخصية الأكثر تداولاً وشيوعاً. الانسائط extroversion في مقابل الانطواء introversion، والمغامرة risk taking، واستقلال المجال وللحصول على معلومات عن أنواع الشخصية الأخرى وتأثيرها على تعلّم اللغات الثانية، انظر براون (١٩٨٧م)

ولأبحاث الشخصية تقليدٌ طويل في علم النفس، بما في ذلك كثيرٌ من الأنواع الشائعة التي ناقشها يونغ Jung، وبعض النقاشات حولها عند أرسطو Aristotle. كما أن هناك أنواعاً محدّدة كانت مركز الاهتمام في الأبحاث، مثل الأنواع التي تُقاس في مؤشر أنواع مايرز - بريجر القياسي the standard Myers-Briggs Type Indicator، القائم على الأبحاث المجراة في الخمسينات والستينات من القرن العشرين الميلادي ومع ذلك فليس هناك حدّ نظري لعدد أنواع الشخصية، حيث يمكن أن يقدم أي عالم نفسي اختياراً جديداً ليصف أنواعاً جديدة في أي وقت

وعند البحث في أنواع الشخصية، يسعى ألا نسي أن معظم الاتجاهات التصنيفية معتمدة على معلومات ذاتية والاعتراضات، التي ذكرت سابقاً على مصداقية التقارير الذاتية في تحديد الدافعية والاتجاهات، هي قائمة أيضاً حول الشخصية بالإضافة إلى أن العلاقة الوثيقة لأنواع الشخصية تعتمد على الآراء النظرية في تعلّم اللغة فقد عدّ، مثلاً، جويرا Gujora، وبرانون Brannon، ودُلّ Dul (١٩٧٢م) التقمّص العاطفي عاملاً إيجابياً في تعلّم اللغات الثانية وقد عرف جويرا (١٩٦٥م، أفتيس من - جويرا وآخرون، ١٩٧٢م، ص ١١٣) التقمّص العاطفي بأنه "عملية إدراك يجمع فيها انصهار الحدود الذاتية المؤقتة فهماً عاطفياً آتياً لخبرة الآخر العاطفية" وقد قرّر جويرا، رابطاً هذا باكتساب اللغات الثانية.

وعلى أي حال، يذكّرنا النظر في تعلّم اللغة الثانية في سياق واقع الحياة بأن مهمة تعلم لغة ثانية، للناس الذين يستملكون جغرافياً ثقافياً بأخرى، تُبرر تحدياً لوحدة التعريفات الأساسية إن لا محراط في تعلّم لغة ثانية هو مثله أن نخطو في عالم جديد (ص ص ١١١-١١٢)

وتذكّرنا هذه النظرة بالتقليد *Geisteswissenschaften* في أوروبا، أو بالعلوم الإنسانية والنظرة التقليدية للتأويلية *hermeneutics*، النظرية العامة للتفسير، ترى أن التقمّص العاطفي مع الآخر مكوّن ضروريّ للمفهم وقد أشار جادامر *Gadamer* (١٩٧٥م)، في الأبحاث الموثقة في التأويلية الحديثة، إلى العوالم الممتدة وقد أشار إشارة خاصة إلى كيف يجب أن تتغيرّ العوالم لنصل إلى فهم للغة والثقافة الأجنبية. ومع ذلك فقد رفض جادامر بصراحة فكرة أن التقمّص العاطفي ضروريّ للمفهم، سواءً أكان عملاً أو في حال تعلم لغة أجنبية. وبعد كلّ هذا، نستطيع أن نفهم كثيراً من أفعال دكتاتورٍ ما دون الحاجة إلى التقمّص العاطفي فإذا كان التقمّص العاطفي ليس ضروريّاً للتأويلية، فربما لا يكون إذن سمة شخصية مهمة للنظر فيها في تعلّم اللغات الثانية وهناك تحذيرٌ مدنيّ يتمثّل في أن البحث في الشخصية وتعلّم اللغة ركّز في العموم على عوامل عالمية، قصداً إلى تحديد إذا ما كان نوع الشخصية يرتبط مع النجاح العام في تعلم اللغات وقد تنبّأ لارسن - فريمن ولويج (١٩٩١م) وجهة نظر سكيومان التي تقول بأنه من الضروري أن ينظر أكثر إلى كيف تؤثر الشخصية في المرد في مواقف معينة، بدلاً من البحث عن تأثيرٍ علميٍّ وبالاكتفاء على تعريفات أنواع الشخصية فقط، سيكون من المنطقيّ أن نترصّ أن هناك مظاهر معينة من تعلم اللغة ستُعرّز وأخرى ستأذي، وهذه، في الواقع، هي الحال العامة في أيّ شأنٍ (لارسن فريمن ولويج، ١٩٩١م)

#### (١٢، ٨، ١) الانقباض والانقباض Extroversion and Introversion

إن الصورة النمطية لشخصٍ منقبض هو ذلك الذي يكون أكثر سعادةً بوجوده مع نفسه مع أناسٍ آخرين أما الصورة النمطية للشخص المبسط فهي العكس شخصٌ

يكون أكثر سعادة لوجوده مع الناس منه مع كتاب وللهذا الصور السمطية انعكاسات على النجاح في تعلم اللغات الثانية، لكن هذه الانعكاسات متصدية نوعاً ما، إذ ربي تتوقع أن ذا الشخصية المنفصلة سيكون أفضل في المدرسة وقد تحقق هذا في الأبحاث، حيث ذكر سكيهان، مثلاً، دراسات لطلاب بريطانيين في مرحلة البكالوريوس تظهر ارتباطاً قدره ٠,٢٥ بين الانقاص والنجاح الأكاديمي ويبدو، مع ذلك، أن الحال الاجتماعية المرتبطة بدوي الشخصية الانساقية تفرص أنهم سينجحون في الكلام والأنشطة الاجتماعية في اللغة الثانية أكثر من غيرهم، وأبهم، بالتالي، سيتعلمون اللغة بشكل أفضل (انظر الفصل ١٠) لذا، هناك أسباب جيدة للاعتقاد بأن كلاً من الانساق والانقاص نفوذ إلى النجاح في تعلم اللغات الثانية، ولكن بطرق مختلفة

على أن المعلومات السخية لا تحل هذه الإشكالية، فقد قدمت أدلة كثيرة على وجود مافع مختلفة لكل من الانساق والانقاص ومن المحتمل، بناءً على ذلك، عدم وجود إجابة صحيحة عالمية، فيكون الحل الأمثل في القول إن الانساق مفيد في مهمات وطرق محددة في تدريس اللغات، بينما يعيد الانقاص في مهمات وطرق أخرى وتكون مهمة الباحثين، بالتالي، تحديد ماهية الماذح الدقيقة في هذا الحاح

#### (١٢,٨,٢) المعامرة Risk Taking

لقد افترض أن اتجاه تقل المعامرة مرتبط بالنجاح في تعلم اللغات الثانية وقد عرفت المعامرة بأنها "موقف يجب أن يتخذ الفرد فيه قراراً ينصم اختياراً بين رعات مختلفة؛ إلا أن نتيجة هذا الاختيار غير مضمونة، إذ يمكن أن يكون العشل هو المحصلة" (بيبي، ١٩٨٣م، ص ٣٩) وكما سرى لاحقاً في النقاش حول استراتيجيات تعلم اللغة، تنصم كثير من استراتيجيات متعلمي اللغة الجدين استعدادهم المعامرة

وقد قدمت بيبي (١٩٨٣م) معلومات لغوية من أطفال ثنائيي اللغة (إسبان-إنجليز) من بورتوريكو وقد جرت مقابلات الأطفال في أربع مساسات، مقابلة قام بها محاور إنجليز أحادي اللغة، وأخرى قام بها محاور ثنائيي اللغة (العالب عليه الإسبانية)

وثالثة قام بها محورٌ ثنائي اللغة (العالم عليه الإنجليزية)، وقام بالمقابلة الأخيره المحاورون الثلاثة كلهم (مع مجموعاتٍ من ثلاثة أطفال) وعرفت بيبي عملياً المعامرة عما يتبع بعددٍ من العوامل، من بينها: عدد المحاولات في استعمال تراكيب نحوية معينة، والتعادي، وكمية الكلام، وكمية استكشاف المعلومات وأظهرت النتائج أن أكبر مستوى من المعامرة كان مع المحاور الأحادي اللغة وهذا يفترض أن استعداد المتعلمين لتقبل المخاطر ربما يعتمد على الموقف، وليس على النوع العام فحسب

كما وجد إيلي Ely (١٩٨٦م) ارتباطاً بين اتجاهات المعامرة والمشاركة د حل الفصل الدراسي، لكن لعلاقة مع النجاح المتحقق كان صعباً نسبياً وتؤكد هذه النتائج الفكرة التي تقول بأن الشخصية تؤثر على تعلم اللغة بطريقة أكثر محلية، وساعد في مهماتٍ محدّدة لكن لا تؤثر بالضرورة على النجاح طويل المدى

وقولنا بأن فرداً ما معامراً هو بمثابة قولنا إنه عموماً أكثر استعداداً لتقبل المعامرة من الفرد العادي، فيسعي، بالتالي، أن تكون المعامرة معتمدة على حليّة سلوكٍ عامّ فلا يمكن، لهذا السبب، تجاهل العمل المهم لكاهن Kahneman، وسدوفيش Shovc، وتفيرسكي Tversky (١٩٨٢م)، إذ وجدوا أن الأفراد عمومًا يعصرون المعامرة عندما يتوقعون الربح، ولكنهم يبحثون عن المعامرة عندما يتوقعون الخسارة دعماً بقدم أمثلة شائعة لو كانت لدى فرصة للحصول على ربح مالي، فسمّصل عموماً استثماراتٍ محافظة، لكنها آمنة في الوقت نفسه ولكن إذا وقعت له خسارة من نوع ما، فسكون أكثر استعداداً لمباشرة أفعالٍ خطيرة يمكن أن تخفف من خسارتها في حال نجاح تلك الأفعال

من المهم أن نعرف أن تحديد الربح والخسارة ذاتي، وليس موضوعياً بالضرورة وقد أشار كاهن وآخرون (١٩٨٢م) إلى أن الموقف الموضوعي ذاته يمكن أن يُقدّم للأفراد على أنه إما نجاح أو خسارة وقد وصّوا هذا بأنه مشكلة

تأطيرية، حيث وجدوا أنه عندما يتأطر الموقف بالربح، يتجنب الأفراد عموماً المعامرة، ولكن عندما يتأطر بالخسارة، يبحثون عندئذٍ عنها فيسغي على المعامر. بالتالي، أن يباشر نشاطات أقل مخاطرة سلباً في أي من الموقفين، لكن سمة الشخصية هذه ليست بالضرورة أكثر أهمية من التأطير نفسه. فمحتاج أن يعرفه في دراسات تعلم اللغات الثانية هو إذا ما كان المتعلمون يؤطرون مواقفهم بما يتعلق بالربح أو الخسارة فتحيّل، على سبيل المثال، أن طالباً سُئل في درس اللغة، وإذا كان الطالب يعتقد بأنه سيحصل على معدلٍ ضعيف (خسارة)، فربما يحاول أي شيء تقريباً للإجابة عن السؤال. ولكن إذا نظر إلى هذا الموقف على أنه سيحصل فيه على درجاتٍ أكثر (ربح)، فربما يكون أكثر تحفظاً بكثير. وربما يكون تقييم الطالب للموقف (أي، نتجته الأولية) أكثر أهمية بكثير من سمة شخصيته العامة بأنه يعامر وتذكر أنه إذا واحه متعلمان اثنان الموقف نفسه، فربما يُؤطران الموقف بشكلٍ مختلف، أحدهما على أنه ربح، والآخر على أنه خسارة.

### (١٢، ٨، ٣) استقلال المجال Field Independence

يعدُّ استقلال المجال فكرةً أسيرة في اكتساب اللغات الثانية فهو يتكون أساساً من سمتين دوائيتين قنطين مؤثرين في المعرفة - العاطفة والسلوك - وهما كمشكلة رئيسية في استعمال هذه الفكرة تتمثل في اختلاف تعريفها وقياسها كثيراً مع مرور الوقت. ويظهر التسوُّع ليكون مُقرباً إلى حدٍّ ما، حيث استنتجت إحدى الدراسات التي راجعت هذه الفكرة أنها "سوف تظهر مختلفة إلى حدٍّ ما في المستقبل تحت تأثير ظهور أدلة جديدة" (ويتكن Witkin وجودناه Goodenough، ١٩٨١م، اقتبس من شايل Chapelle وجرين Green، ١٩٩٢م، ص ٤٩) ولقد توسَّعت هذه الفكرة أيضاً من كونها عاملاً خالصاً في الشخصية لتتصمَّم أسلوباً معرفياً في بناء تدخل فيه القدرات، ومن نافلة القول أن تشير إلى صعوبة تطبيق فكرة تدو مرةً للعاية

ومن الأفكار الشائعة التي تتسرّب من خلال كثير من تعريفات استقلال المجال أن الشخص المستقل مجالياً يميل إلى أن يكون تحليلياً بدرجة كبيرة، متجاهلاً من البداية المعلومات الغامضة في السياق (هذا ما يوحي به المصطلح نفسه)، وأن يكون معتمداً على نفسه كما أن الشخص غير المستقل مجالياً، في الجانب الآخر، يميل إلى أن يعطي السياق انتهاهاً كبيراً وبعد هذه السماتج يوضح قوة في كثير من النشاطات المختلفة؛ ولهذا فربما تعدّ سمة شخصية.

ويمكن أن توصل تنبؤات، بناءً على هذه الخلفية، حول تأثير الشخصية على تعلم اللغات الثانية. فربما يتوقع المرء، منطقياً، أن الأفراد المستقلين مجالياً يمكن أن يكونوا أفضل في النشاطات التحليلية في تعلم اللغات الثانية، مما يجمعده أمراً بجائياً ويبدو أن عدم استقلال المجال، في الجانب الآخر، يساعد في التفاعلات الاجتماعية أيضاً. إذ جادل اللسانيون كثيراً بأن السياق الاجتماعي يقدم كثيراً من المعاني التي لا يقدمها السياق الدعوي وحده فقط. وإذا انتبه الأفراد غير المستقلين مجالياً إلى السياق أكثر، فيبدو أن ذلك سيساعدهم في نشاطات السياق غير المستقل.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود ارتباط واضح في الاتجاهات المتوقعة، بينما لم يجد آخرون إلا تأييداً ضئيلاً على وجود علاقة من أي نوع ولخص سكيهر (١٩٨٩م، ص ١١٤ - ١١٥).

يجب أن نستنتج، مع ذلك، أن الدراسات التي أجريت حول علاقة استقلال المجال والجاح في تعلم اللغة، والتي عطت مدى عريضاً بينهما من أنواع المتعلمين وشروط التعليمات، قد وجدت، في أفضل الحالات، علاقة ضعيفة، وأحياناً، لم تجد أي علاقة إطلاقاً. وأسوأ من ذلك، هناك أسباب وجيهة للاعتقاد بأن استقلال المجال يعمل فقط عندما يكون مقياساً متخفياً للمدكاء. وما يقع في النهاية هو منحوى المدكاء الموحود في الاختار. ويريد يكون العرضية التي خفف هذا مهمة، إلا أن نتائج الأبحاث غير مشجعة ويأمل استقلال المجال أن يكون المنعم الذي سحره من أجل كل القيم التي سحاصل عليها فيما بعد.

وقد أعاد شايبيل وجرين (١٩٩٢م) النقاش، معترضين أن هذه الدراسات المنكّرة لم تختبر استقلال المجال بالطريقة الصحيحة، كما أنها لم تنظر إلى معظم الجوانب المتعلقة بتعلّم اللغات الثانية. فقد أعادوا، فيما يتعلّق بالنقطة الأولى، تفسير نتائج الاختبار الأكثر شيوعاً في استقلال المجال، وهو مستعمل في أبحاث اكتساب اللغات الثانية، اختبار الأرقام المضمّنة Embedded Figures Test. فهي هذا الاختبار، يُطلب من المشاركين أن يكتشفوا أرقاماً هندسية بسيطة مضمّنة في حلقة أكثر تعقيداً (انظر الشكل رقم ١، ٢ في الفصل ٢ مثلاً على هذا)، ويعدّ الذين يحصلون على درجة أعلى في هذا الاختبار مستقلّين مجاليّاً. وقد لاحظ شايبيل وجرين، وهما محقّقان، أن هذا الاختبار يقيس القدرة كما يقيس الأسلوب أيضاً. فنحن لا نستطيع أن نقول متأكدين إن أولئك الذي كانوا صغماً في أدائهم في ذلك الاختبار، كانوا كذلك لأنهم استعملوا الاستراتيجية الخطأ أو لأنهم لم يكونوا مختارين جداً في استعمال استراتيجية منطقية. وجادل شايبيل وجرين بأن الأفراد الذين أدّوا أفضل في الاختبار، أظهروا قدرة سبسة، وصمها المؤلفان بأنها قدرات مستقلة عن أي منطقة من مناطق المحتوى وافترضوا أيضاً أن القدرة السلسلة عامل مهم في القابلية اللغوية وافترضوا أيضاً أن القدرة التحليلية اللغوية لسكيبهان (١٩٨٩م) (نوقشت في القسم ٤، ١٢) انقسمت إلى اثنتين: القدرة التحليلية اللغوية والقدرة التحليلية العامة وتُحصّل القدرة التحليلية اللغوية عن طريق الخبرة اللغوية المكتسبة من لغة المرء الأصلية، أو من اللغات الأجنبية، أو من اللسانيات عموماً. أما القدرة التحليلية العامة فهي مستقلة عن الخبرة. وقد افترض شايبيل وجرين أن القدرة التحليلية العامة مرتبطة بالقدرة السلسلة، يد تظهر هذه القدرة عندما يواجه المتعلمون نشاطاً ليس لديهم خبرة لغوية متعلّقة به. كما افترض شايبيل وجرين أن للقدرة التحليلية اللغوية دوراً في تعلّم اللغات العربية عن عائلة اللغة الأولى لغويّاً. ويستوجب هذا الافتراض إجراء اختبارات تطبيقية: هل

المتعلمون الأفصل في تعلّم لغة عربية لغويًا هم بالضرورة أولئك الأفصل في تعلّم لغات قريبة؟ إذا كانوا كذلك، فإن هناك أساساً تطبيقيًا أوليًا نقرّر بموجه أن هناك في الأساس قدرتين تحليليتين مختلفتين داخلتين في التعلّم

وهناك وجهة نظر منطقية أخرى يُمْكِن أن تُثار في قصّة استقلال المجال فإذا كانت المقاييس، مثل احتساب الأرقام المصنّعة، لا تقيس في الحقيقة الأسلوب وبكها تقيس القدرة، فربما يكون من الأفصل أن تُرفض الفكرة بكاملها لأنها نظريًا متصدّعة وغير قابلة للاستعمال في أبحاث اكتساب اللغات الثانية. وقد اقترح هذا الاتجاه كلٌّ من حريشيس Griffiths وشيين Sheen (١٩٩٢م)

وللخصّ ما سبق، ليس هناك دليلٌ على أيّ سمة شخصية تتّسبب نجاح شام في تعلّم اللغات الثانية وتظهر سمات شخصية محدّدة عند إكمال شاطاتر محدّدة ربما تلعب دوراً في تعلّم اللغات الثانية فقيمة السمة، بالتالي، للمتعلّم تعتمد على مدى الأهميّة التي ستكون عليها الشاطاتر المساعدة وهذا يعتمد على طرق التدريس التي يتعرّض لها الطالب (بافتراض تعليمات مدرسيّة) والطريقة الخاصة التي يسلكها الطالب في تعلّم لغة أخرى وربما يكون من الأفصل أن تُستكشف الشخصية من خلال سياق المساهمات التي يقدّمها كلٌّ من المتعلّمين، والمدرّسين، وطرق التدريس، والمواد التعليمية إلى الموقف التعليمي

#### (١٢،٩) إستراتيجيات التعلّم<sup>(٦)</sup> Learning Strategies

من الملاحظات الشائعة أن بعض متعلّمي اللغة ليسوا فقط أكثر نجاحاً من البعض الآخر، ولكن متعلّمي لغة المتميزين أيضاً يعملون أحياناً أشياء مختلفة عن

(٦) شكر ألفرد كوهن ورييكا أكسفورد Rebecca Oxford لما نقّشه القصاي التي قدّمت في هذا القسم حول

إستراتيجيات التعلّم رغم أن كليهما، بالطبع، غير مسؤول عن نتائج التي توصف بها



متعلمي اللغة الأقل تمثراً والمصطلح المستعمل بكثرة في أدبيات اكتساب اللغات الثانية ليشير إلى ما يفعله المتعلمون مما يشمل هذه الاختلافات؛ هو إستراتيجيات التعلم ويعرف كوهين (Cohen ١٩٩٨م، ص ٤) إستراتيجيات تعلم اللغة (واستعمال اللغة) بأنها

سك العمليات التي نختار بوعي من المتعلمين، والتي نرى نتج في فعل يقصد منه تحرير التعلم أو استعمال لغة ثانية أو أجنبية، من خلال التحرير، ولاحتفاظ، والاستدعاء، ومودج المعلومات عن سك اللغة

ومضى كوهين يقول إن مثل هذه الإستراتيجيات

تتضمن إستراتيجيات لتعريف المواد التعليمية التي تحتاج إلى التعلم، وتغييرها عن مواد أخرى إذا أضحى إلى ذلك، وتجميعها لتسهيل التعلم (مثلاً تجميع المفردات بحسب فئتها داخل الأسماء، والأفعال، والصيغ، والأحوال، وهكذا) وإعادة التواصل مع المواد التعليمية (مثلاً من خلال نشاطات الفصل الدراسي أو إنجار الواجبات المنزلية) وبشكل تقليدي، خصص المواد التعليمية لتدريس عدم لا يبدو أنها تُكتسب طبيعياً (سواء من خلال نصيب الذاكرة الترويسية مثل التكرار استعمال فنون تفويه الذاكرة، أو نصيبات أخرى للذاكرة) (ص ٥)

فعلى سبيل المثال، إذا أردت تدكر مفردة صعبة، ربما تختار بلا وعي أن تربط كلمة معينة بالموقف الذي لاحظت فيه تلك الكلمة بشكل جذي ومن المحتمل أن تستمر في فعل هذا لو أصبح الأمر أن استراتيجية "الملاحظة الحدية الأولى" ساعدتك فعلياً وبشأن في تعلم المفردة ويأتي مثال آخر من منطقة النقل اليلعوي (القسم ٥.٣) وافترض أن متكلم أصلي بالإنجليزية قد تعلم الإسبانية إلى درجة الإتقان، ثم بدأ يتعلم الإيطالية وببما هو في هذا، استبدل كلمات إسبانية بكلمات إيطالية (مثلاً *c'omo* بالكلمة المقصودة *come* كيف، ماذا، *por qu'e/proque* بالكلمة المقصودة *perch'e* لماذا، لأن، ولأخذ مثلاً صوتياً شائعاً [ka] بالصوت المقصود [ka]، *ltaza* بدل الكلمة المقصودة *ltaza*)، فسيصبح من الصعب، بعد ذلك، أن تستأصل هذا

الاستدلال. ثم دعنا نعتصر أن لدى هذا الفرد ذاكرة بصرية قوية، وأنه يشير خلال تدريس في الفصل إلى رسم بياني أمامه مكتوب عليه الصيغ الصحيحة هي المثال الأول، يستعمل المتعلم إستراتيجية لتعلم اللغة، وفي الثاني إستراتيجية لاستعمال اللغة<sup>(٧)</sup>، إلا أننا في هذا القسم سرّكر على استراتيجيات التعلم

تدخل في إستراتيجيات التعلم بوصفها أفعال عقلية داخلية، لكن ربما تدخل فيها أفعال عضلية أيضاً ومن ضمن المراجع الموجودة في الدراسات السابقة أن هناك تقدماً أولياً في تعلم اللغة يتعلّق باختيار المعلومات من المدخل، وتنظيمها ودمجها في أنظمة المتعلمين والطرق التي تُختار بها المعلومات من المدخل جزء مهم من المفهوم وهناك، حتى الآن، قوائم مفيدة لإستراتيجيات اللغة في الدراسات السابقة (لُخصت في أومالي O'Malley وشاموت Chamot، ١٩٩٠م) وتتضمن الأصناف طواهر مثل التوضيح clarification، والتثبت verification، والتحليل analyzing، والمراقبة monitoring، والتذكر memorizing، والتخمين guessing، والتعليل inductive reasoning في مقابل الاستقرائي inductive، والتركيز على شيء واحد على حساب آخر، وممارسة "الحيل" وإنتاجها وقد حاول أومالي وشاموت أن يؤسس جمعية للبحث في إستراتيجيات التعلم في سياق معرفي

(٧) إن استعمال الإستراتيجيات ليس محصوراً في تعلم اللغات، إذ يبدو أنه أساسي للمعرفة الإنسانية ويمكن أن يعطى مثلاً على استعمال إستراتيجية في التعلم غير اللغوي من حقل تعلم هاتا يوغا hatha yoga فلكي تعلم أن تدخل "يعمق" في بعض الأوضاع، يُعتقد هذه أنه من الضروري أن "تسبح" بأوضاع أسهل ديوجا افترض أنك لاعب جري وبدلاً من أن تؤذي عريك يوغا بتحميه أولاً، تكتشف أنك يمكن أن تعلم أن تدخل أعمق في ممارسة أصعب ديوجا بعد أن تنتهي من جريك، ثم من المحتمل أن تميل إلى الاستمرار مع هذه الإستراتيجية وربما يريد القارئ المهتم أن يقرأ رايدينج Riding ورايسر Rayner (١٩٩٨م) حيث موقش كثير من المشاكل العامة في التعلم وتعريف إستراتيجيات بمصطلحات معروفة أكثر عموماً

ولم يحلّ الحقل ، على أيّ حال ، من مشاكل ، إذ إنه منطقة صعبة على الاستكشاف فقد ذكر أوكسفورد Oxford وكوهين (١٩٩٢م ، ص ٣) أنه بسبب "العرارة في الدراسات الحديثة المكرّسة لإستراتيجيات التعلم . ربما يعتقد المرء أن هذه المنطقة من البحث منماسة تماماً ، إلا أن هذا التماسك ، على أيّ حال ، شيء من الخيال" ثم استمرّ في سرد ومناقشة "مشاكل تصميمية ومفهومية جدية" موجودة في هذا الحقل من بينها مشاكل العثاات المستعملة لتصنيف إستراتيجيات تعلم اللغة هل مثل هذه الإستراتيجيات واعية أم غير واعية؟ ما علاقتها بأساليب التعلم؟ بالإضافة إلى الصعوبة في إظهار ما يساهم في تعلم اللغة وقد تصدّى ماكديون (١٩٩٩م) حديثاً لهذه القضية ، وقرّر ، بسرد ست طرق لإجراء أبحاث في الإستراتيجيات ، أن "ليس أيّ من هذه الطرق دون مشاكل ، وأن هناك خطراً دائماً في أن تُحدّد الطريقة مسبقاً نوع النتائج المُحصّلة" (ص ٣) على أن ماكديون يأمل في أن تعدّد مصادر المعلومات المتنوعة هو بحقّ طريق للخروج ويمكن أن يمح استقراً للمعلومات ووضوح تفسيرها في الدراسات الخاصة" (ص ٣)

كما أشارت بيالستوك (١٩٩٠م أ) ، في انتقاد مفصل لهذه المنطقة من البحث ، إلى أنه من الصعب عند الممارسة أن نغير إستراتيجيات سلوكيات المتعلمين التي هي بوضوح (أ) مرتبطة بشحاطات إشكالية ، و(ب) واعية أو غير واعية ، و(ج) مقصودة أو غير مقصودة وقد تابع كوهين (١٩٩٨م) هذه الانتقادات ورغم أن الإستراتيجيات لا يسعى أن تكون مرتبطة مباشرة بـ "شحاطات إشكالية" ربما يستعمل المتعلمون فيها إستراتيجياتهم المفصلة بشكل جيد في جميع مراحل تعلمهم أو معظمه وكوهين أكثر تماؤلاً حول تجاوز الصعوبات المنهجية ، مقررراً أن المرء يمكن أن يقسم أنواع شحاطات التقارير الكلامية المختلفة لتحديد طبيعة شحاط المتعلم (إشكالي أم لا) إلى واع أم غير واع ، مقصود أم غير مقصود (كوهين ، اتصال شحصي) (انظر كوهين ، ١٩٩٨م ، للطرق التي يمكن أن يحصل بها المرء على مثل هذه التقارير الكلامية) .

لقد وُجد تقليدياً، في هذا الحقل، تقسيمٌ في المفهوم بين من يُسمَّون بمتعلمي اللغة الحَيِّدين ومتعلمي اللغة الضعفاء أو الأضعف والمفكرة التي تكمن وراء هذا التقسيم تتمثل في أننا لو استطعنا أن نكتشف ما يجعله متعلم اللغة الحَيِّد، لأمكننا أن ندرِّس تلك الإستراتيجيات لمتعلمي اللغة الأقل مستوىً، وبهذا سيتقدَّمون (روبن Rubm، ١٩٧٥م؛ نايمان Naiman، وفروهلينك Frohlich، وستيرن Stern، وتوديسكو Todesco، ١٩٧٨م) ومثل هذا التقسيم الثنائي غالباً ما يحتوي كثيراً من التبسيط، إذ إن الأكثر احتمالاً أن لمتعلمي اللغة "تفضيلات أسلوبية" شخصية بالإضافة إلى "تفضيلات إستراتيجية" شخصية (الطرس - كوهين، ١٩٩٨م؛ لايتور وسادا، ١٩٩٩م؛ ماكادونا، ١٩٩٩م) فعلياً، بالتالي، أن نسأل: هل تدريس إستراتيجيات اللغة<sup>(٨)</sup> التي يظهر أنها تناسب متعلمي اللغة الأفضل تساعد المتعلمين الأضعف؟ أو، إذا لم نقبل هذا التشعب الثنائي، نستطيع أن نضع السؤال ليصبح: هل الوعي بالآراء معرفي بالعمليات الخاصة بوضع الإستراتيجيات والاستعمال الرائد لها (أي التقارير الذاتية) يصنع فرقاً إيجابياً في تعلم اللغات؟

ويجب على المرء، للمعوص في هذه الأسئلة بعمق، أن يهتم وبقِيَم مصادر الباحث من المعلومات حول إستراتيجيات التعلم المرعومة. فقد أصبحت الملاحظات أكثر مصادر المعلومات شيوعاً، والتقارير الذاتية الكلامية، والطرق المباشرة (يشار

(٨) لمصطلح صعبٌ هنا، فقد أشار ماكادونا (١٩٩٩م، ص ٢)، في مراجعة مفصلة لدراسات السابقة إلى أن "الإستراتيجيات قد عُرِّلت ووصفت في منطق عريضه (أي: تعلم اللغة الثانية، التعلم بمتعلم، التعلم لاستعمال اللغة الثانية، التعلم لنمو حل، التعلم لتعويض عن انقطاع في التواصل، وفي مناطق المهارات الكبيرة مثل: انقراء، والكتابة، وهكذا) وقد أشار، متصوِّراً هذا المدى، إلى تعبير في بعض الدراسات السابقة حيث بأن بعضها بعيداً عن مصطلح إستراتيجيات اللغة لتسعمل مصطلح إستراتيجيات التعلم، حيث يتخلل التركيز إلى التعلم على أنه "معالج مشاكل ومنظم عاكس" (ص ٢) للمعرفة والمهارات الضرورية لاستعمال مؤثر للغة" (ص ٢)

إليها عادةً بطرق التذكير بصوت مرتفع). أما التقارير الذاتية الكلامية ففيها نفاذ صعب (انظر جاس وماكي، ٢٠٠٠م) فإذا طلب من المتعلمين في دراسة أن يعطوا أمثلة على استراتيجيات يستعملونها، فغالبا أن يدكروا أشياء مثل: (أ) تساعد في النشاطات الصعبة، و(ب) واعية (في الأقل عن الأحداث الماضية)، و(ح) تبدو مقصودة (حول الأحداث الماضية أيضاً)، وكل هذه ربما تؤثر في المعلومات المعطاة. وهناك نقاط صعبة أيضاً فيما يتعلق بالملاحظات، مع التذكر أنه من الصعب، ولكن ليس مستحيلاً، أن تلاحظ سلوكاً عملياً للمتعلمين. ربما يضطر باحث ما، في النهاية، أن يقلل السلوك المقرر بصعته استراتيجية فقط إذا بدا له أنه مقصود، إذ إن معظم الاستراتيجيات المهمة ربما لا تكون كذلك، وهذا هو السبب في أن المعلومات المقررة يسعى أن تُقدم بطريقة دقيقة ومقصنة ما أمكن ذلك.

إن إحدى مشاكل البحث الواضحة في بعض الأمثلة المذكورة على إستراتيجيات اللغة هي أنه لا يمكن قول أي سلوك على أنه إستراتيجي (فروبين ١٩٧٥م، ص ٤٥) مثلاً، اتخذ موقفاً يقول إن متعلمي اللغة المتميزين هم "مُحمَّون مستعدون ودقيقون" وربما يصعب هذا بدقة المتعلمين الذين كانوا موضع البحث، لكنه، في الوقت نفسه، ربما لا يكون إستراتيجي. فقل كل شيء، ربما تكون الإستراتيجية المنطقية "تحمي"، لكن "أن تكون مستعداً للتحمي" يمثل إستراتيجية إشكالية. أما السعة إلى الدقة فتصل الإشكالية الكبرى، إذ لا يمكن أن تكون "خمس دقة" إستراتيجية، بل هي هدف، بالرغم من أن "الاستعداد للتحمي" ربما يكون جزءاً مما يقصده المتعلم. وإذا كان الأمر كذلك، فيمكن للمتعلمين أن يُدرَّسوا طرقاً يستعملون فيها ما يصلون إلى أقصى حد، مثل كيف تحمى بشكل أفضل باستعمال السياق. ورغم ذلك، مرة أخرى، فإن نجاح المتعلمين في مثل هذا السلوك يبقى سؤالاً مفتوحاً، كما يجب أن نبحث علاقته بتحسُّن لغة المُحَرِّح البيئية مع الوضوح في الاعتار الفروق الفردية في مُدخلات المتعلمين في اللغة البيئية، كما رُكِّز عليها خلال هذا الفصل.

وهناك مشكلة أخرى تتمثل في أن المتعلمين المتميزين أو المتعلمين الأفصل في تعلم اللغة ربما يقررون ذاتياً نشاطات يحرّونها كل متعلمي اللغات، لكن بشكل يتّجه لها المتعلمون المتميزون فقط. وستطيع أن تقول إن هذه النشاطات عامل تغيير إذا ظهر فعلاً أن المتعلمين الصعفاء لا يستعملونها، إذ أهملت بعض الدراسات المتعلمين الصعفاء نعماً فلا يمكن أن تُستعمل. بالتالي، تلك الدراسات التي لم تتصنّف المتعلمين الصعفاء، للقول إن المتعلمين الصعفاء لا يفعلون الأشياء نفسها التي يفعلها من يُسمّون بمتعلمي اللغة المتميزين. ويسعى ملاحظة أنه من الصعب إجرائياً في بعض الأحيان أن تقارن متعلمي اللغة المتميزين والصعفاء. فإن متعلمي اللغة الصعفاء، كما حادل سكيهان (١٩٨٩م)، ربما تنقصهم المهارات الكلامية للكلام حول ما يفعلونه بالسهولة نفسها التي يتكلم بها المتعلمون المتميزون حول ذلك. وإذا كان الأمر كذلك، فإن الفروق، بالتالي، في مهارات التوصيل الكلامي ربما فسرها المحلّون على أنها فروق في الإستراتيجيات المستعملة.

والنوحه directionality هو أيضاً مشكلة في إستراتيجيات اللغة (قارن سكيهان، ١٩٨٩م) فهي تجعل المتعلمون المتميزون أشياء معينة لأن لديهم القدرات المطلوبة مسبقاً على فعل ذلك. وحتى إذا حاول المتعلمون الصعفاء أن يفعلوا هذه الأشياء، وربما لا يكونون قادرين على ذلك، وربما يجب عليهم أن يطوروا مهاراتهم في اللغة الثابتة قبل أن يستطيعوا أن يستعملوا هذه الإستراتيجيات. وإذا كان ذلك كذلك، فيمكن للمرء أن يرغم رعباً طريفاً بأن النجاح في تعلّم اللغة يستلّ استعمال الإستراتيجية، بمعنى أن التعلم الناجح يسمح باستعمال الإستراتيجية.

سعود إلى النقطة التي ذكرناها في بداية هذا القسم وهي أن بعض متعلمي اللغة يبدون أفصل من آخرين في تعلم اللغات، وأن المتعلمين الأفصل يفعلون أحياناً أشياء مختلفة عن متعلمي اللغة الصعفاء ومن المهم هنا أن نؤكد، في فهم هذه

النقطة، على شيء، ألا وهو - افترض أننا نستطيع أن نُثبت أن متعلمي اللغة الأفصل يفعلون س، وأن س هذا هو إستراتيجية، وأن س في الواقع تساهم في تعلمهم اللغة فلا يُستساع، منطقياً، إذا دُرست س لمتعلم لغة ضعيف، أنها سوف تقود بالضرورة إلى تحسُّن اللغة ولكن ليس من المستحيل، بالطبع، أن تدريس س يربى يقود في الواقع إلى تحسُّن اللغة ولكن القصيدة هي أنه لا يُستساع منطقياً أن ذلك سيحدث بالضرورة، ويشعني أن يُثبت تطبيقاً حدوثه وإحدى طرق المصيّ قدماً أن ندع إجراءاتنا يمكن أن تساعد أفراد المتعلمين أن يكتشفوا (أ) إذا ما كانوا أفصل في بعض شطاطات تعلم اللغة من آخرين، وإذا كانوا كذلك، فهي أي سياق، و(ب) ماذا يفعلون بالوسط ليساعدوا أنفسهم في النجاح في هذه الشطاطات المعينة، و(ج) كيف تتعلّق مثل هذه الإستراتيجيات بالتعبير (وبعد التعبير) في لغاتهم البيئية الخاصة سيساعد هذا بالتالي على نقل التركيز من تركيز تام على "جيد" في مقابل "سيئ" خاص بمتعلمين محددين إلى كل من متعلمي اللغة الحيديين والسيئين، حيث يكون التركيز على الاكتشاف الذاتي في المتعلم الفرد ليحدد الشطاطات والسياقات والإستراتيجيات التي يكون المتعلم الفرد ناجحاً باستعمالها

والخلاصة أن البحث في إستراتيجيات اللغة، بالرغم من أنه ممتع ومهم، من الأفصل أن يطر إليه على أنه خطوة تمهيدية وقد سرد مكديونا (١٩٩٩م، ص ١٧) من بين استنتاجاته أن تدريس الإستراتيجيات "ليس ناجحاً عالمياً" بالرغم من ذكر بعض الحالات الناجحة في بعض السياقات وهناك مراعاة حديثة يسعى أن تُبحث أكثر، تتعلّق بأن التسهّل لوضع الإستراتيجيات والاستعمال الزائد لها من خلال التدريس المباشر يُحسن تعلم اللغة لمتعلمين محددين وبطرق واضحة غير عامصة ويجب أن يعيّن هذا، في الأقل، على فهم كيف تساعد إستراتيجيات معينة لدى أفراد معينين في ادماح سمات لغوية معينة للغة الهدف في اللغة البيئية ولكن ليس

اندماج السمات اللغوية هذه في اللغة البيئية على المدى القصير فقط، بل الأكثر أهمية، هو اندماج السمات اللغوية هذه في نظام اللغة البيئية للفرد على المدى الطويل أيضا ويظهر، لسوء الحظ، أنه لا يوجد بحثٌ طويلٌ من هذا النوع وستكون الخطوات التالية الواضحة في تطوّر محتوى البحث هي الأحد بالدراسات الطولية التي تحاول أن تربط إستراتيجيات التعلم، التي يُعتقد أنها تساعد المرء، مُخرج اللغة البيئية التي يُتجهها هؤلاء المتعلمون. وسيحلق هذا ربطاً واضحاً بتغيّر الأفراد وبعدم نغيّرهم في نظام اللغة البيئية التحتي بمرور الوقت، ليصبح بعد ذلك مفتاحاً مترتباً تُحاكم صلاحية استعمال الإستراتيجية بناءً عليه

#### (١٢، ١٠) خاتمة Conclusion

إن اكتساب اللغة الثابتة معقّد، بما أنه متأثر بعوامل عديدة. لغوية وغير لغوية وقد عالج هذا الفصل عدداً من المناطق التي تقع خارج نطاق المتغيرات المتعلقة باللغة، لكنها تؤثر في اكتساب اللغة الثانية وسعود، في الفصل التالي، إلى جزء مركزي في اكتساب أي لغة ذلك المتعلق باكتساب المرداب

#### التجراحات لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

- Second language acquisition and the critical period hypothesis* David Birdsong (Ed.) Lawrence Erlbaum Associates (1999).
- Communication strategies*. Ellen Bialystok Basil Blackwell (1990)
- Strategies in learning and using a second language* Andrew Cohen. Longman (1998)
- Communication strategies psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* Gabriele Kasper & Eric Kellerman. Longman (1997).
- Learning strategies in second language acquisition*. J. Michael O'Malley & Anna Chamot Cambridge University Press (1990)
- A time to speak. A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Tom Scovel Newbury House (1988)
- Individual differences in second-language learning* Peter Skehan. Edward Arnold (1989)



## نقاط للمناقشة Points for Discussion

المسائل (٣,٥ و ٣,٦) من جاس وسوراس وسليكر (١٩٩٩م) مرتبطة بهذا

## المصطلح

١ من المقدمات المنطقية في اكتساب اللغة الثانية أن بعض الأفراد أكثر نجاحاً في تعلم اللغات الثانية من آخرين. كيف يمكن، بشكل خاص، أن يرتبط النجاح المختلف في تعلم اللغة باكتساب الطفل لعدة أنواع عديدة. اكتساب لغة واحدة، واكتساب لغتين في وقت واحد، واكتساب لغتين واحدة بعد الأخرى؟

٢- من خروتك الخاصة، هل توافق على أن الراشدين في تعلم اللغة الثانية أكثر نجاحاً من الأطفال في تعلم اللغة الأولى؟ وفي تعلم اللغة الثانية؟ كيف يمكن أن تصمم تجربة تعالج هذه الأسئلة؟

٣- تأمل مصطلح الفروق الفردية ماذا تعني هذه العبارة لك؟ اسأل نفسك في ضوء هذا ماذا يعني أن تنتمي إلى مجتمع أو ثقافة معينتين هل كل شيء نراه في فرد ما ينتمي إلى ذلك الفرد، أو هل بعض الأشياء فيه تنتمي إلى ثقافة أو أخرى؟ كيف يمكن أن تستكشف هذه القضية؟

٤ تأمل العمر بصمته عاملاً في تعلم اللغة والنتيجة التي توصلنا إليها أن ليس هناك خلاف بأن العمر ربما يصنع فرقاً مهماً في تعلم اللغة، ولكن الخلاف، إذاً، واحد، هو حول الأسباب كيف يمكن أن ترتبط هذه النقطة بعوامل أخرى سقت مناقشتها، مثل القابلية، والدافعية، والشخصية، والإستراتيجيات المعرفية؟

٥ تأمل الآن في فكرة القدرة على تعلم اللغة كيف تلعب القدرة دوراً في تفسير المخرجات النهائية في اكتساب اللغة الثانية؟

٦- كيف يمكن أن يختلف جوابك إذا استبدلت القابلية بالقدرة في المشكلة ٥؟ عند النظر في القابلية، كيف يمكن أن نفسر نجاح الأطفال المبردين في تعلم اللغة الأولى؟

٧- كيف يمكن أن نجد قياساتٍ صالحةٍ للقابلية اللغوية، والقدرة اللغوية، والدافعية، والسعات الشخصية؟ وإذا كان هناك دائماً بعض الصعوبة والخلاف حول هذه القياسات، هل سيكون قادرين على وضع صورةٍ كاملةٍ لاكتساب اللغة الثابتة في إطار متماسك؟ إذا كان ذلك كذلك، كيف؟

٨- لقد ناقشنا في هذا الفصل مفهوم معدلات النجاح المتمايزة. فنستطيع أن نستعمل مقياساً من السهل الحصول عليه التقديرات الدراسية ما رأيك في هذا المقياس، خصوصاً عند ربطه بالمقولة التي تقول إن النجاح في الحصول على تقديرات جيدة في تعلم اللغة ليس بالضرورة مساوياً لـ "تعلم حقيقي" للغة الثانية؟ ثم ما رأيك في النتيجة التي تقول إن النجاح في الحصول على تقديرات جيدة في حصول اللغة الأجنبية يرتبط ارتباطاً عالياً بالحصول على تقديرات جيدة في أي مادة أخرى؟

٩- هل من المحتمل أن بعض الناس ربما يكونون أقدر على تعلم لغة ثانية قريبة لعائلة لغتهم، بينما هناك آخرون أقدر على تعلم لغة ثالثة غير قريبة؟ إذا كانت هذه هي الحال، فلماذا يكون ذلك كذلك؟

١٠- هل تعتقد أن هناك فرق بين تعلم استعمال تراكيب لغة أخرى بشكل صحيح وتعلم نطق لغة ثانية بشكل صحيح؟ ماذا يمكن أن يكون مصدر هذه العروق؟ هل تعتقد أن هناك جوانب من اللغة أسهل من غيرها في التدريس؟ أو أسهل في التعلم من خلال التعليمات؟

١١- إذا كان يمكن لأنواع الشخصية أن تؤثر على قدرة المرء في تعلم اللغة الثابتة، ما الأثر الذي يمكن أن يتركها التدريس؟ أي هل يمكن للتعلم أن يكون أكثر نجاحاً لو وُضع مثل هؤلاء المتعلمين في فصلٍ مع مدرّسٍ بمائل لهم وبطريقة تدريسٍ استتاجية (أي طريقة تتطلب تحليلاً كثيراً)؟ لماذا نعم ولماذا لا؟

١٢- لو كنا نعرف سمات تعلم اللغة الجيدة، ولو كنا نعرف الإستراتيجيات التي يستعملها المتعلمون الجيدون، هل يتبع ذلك أن تدريس ما يُسمى بـ "تعليمي اللغة"

الصعفاء استعمال هذه الإستراتيجيات نفسها سيستج عنه نجاحهم في تعلم اللغة؟ لماذا نعم ولماذا لا؟

١٣ انظر في القاموس في تعريف كلمة إستراتيجية هل يبدو أن التعريف(ات) التي وجدتتها مناسبة للمقاش حول إستراتيجيات التعلم؟

١٤ فيما يتعلق بأن يكون واضح حول إستراتيجيات التعلم، تأمل في القياس التالي من كرة السلة تحيل لاعماً في اتحاد كرة السلة الوطني يفعل دائماً ما يلي عندما يذهب إلى خط الرمية الحرة. يشدّ بطلونه القصير، يدعوه ربه، يتنفس بعمق، يثني ركبتيه، يطر إلى حدود حافة السلة، ثم يسدّد رميته أي هذه السلوكيات تعدّ إستراتيجية وكيف يمكن أن تقرّر؟ مثلاً، هل شدّ السطلون، القصير سلوكٌ اعتيادي أم إستراتيجي؟ افترض أن كلّ المدرّبين يحسرون لاعبيهم بأن التنفس بعمق، وثني الركبتين، والنظر إلى حدود حافة السلة يمكن أن يساعد في تحسين الدقة في التصويب هل يمكن أن تُسمى هذه إستراتيجية؟ ما موصع السلوك الآلي في هذه العملية؟ ماذا عن موقع الاعتقاد هنا؟ هل فكرة الإيمان لها مكانٌ هنا؟ بمعنى آخر، ماذا لو كان اللاعب يؤمن أن الدعاء يريد من أفصليته؟ هل نصصح هذه بالنالي إستراتيجية؟ حد هذا القياس الآن ثم اربطه بالتحسّن المحتمل في أداء اللغة الثانية من خلال استعمال إستراتيجيات التعلم

## الفصل الثالث عشر

### المعجم

#### THE LEXICON

##### (١٣, ١) أهمية المعجم The Significance of The Lexicon

لم يحظ المعجم، في البحث في اكتساب اللغات الثانية حتى اليوم، من الاهتمام مثل ما حظيت به أجزاء أخرى من اللغة، بالرغم من أن هذه الصورة تتغير بسرعة (انظر كودي Coady وهاكين Huekin، ١٩٩٧م؛ ميرا Meara، ١٩٩٥م؛ ويسش Wesch وباريباكت Paribakht، ١٩٩٩م أ) ولقد أشارت المراجعات المنكّرة للمعجم (مثلاً جاس، ١٩٨٨م ب؛ وميرا، ١٩٨٤م) إلى أن المعجم قد أُهمِل في البحث في اكتساب اللغات الثانية لكن هناك أسباب كثيرة للاعتقاد بأهمية المفردة في اكتساب اللغات الثانية، وربما يكون المعجم، في الواقع، أهم المكونات اللغوية بالنسبة إلى المتعلمين

وينظر المتعلمون إلى الأخطاء في المفردات على أنها الأمدح بين جميع أنواع الأخطاء (بولينر Politzer، ١٩٧٨م، أقتبس من ليفستون Levenston، ١٩٧٩م، ص ١٤٧) رد على ذلك أن كثيراً من مديونات الأخطاء تشير إلى أن الأخطاء المعجمية هي الأكثر شيوعاً وانتظامية بين متعلمي اللغات الثانية ولقد نقل ميرا (١٩٨٤م، ص ٢٢٩) عن بلاس Blaas (١٩٨٢م) قوله إن الأخطاء المعجمية تفوق عدداً الأخطاء

الحويّة بما يعدل واحداً إلى ثلاثة في المدوّنّة الواحدة كما يجد المتكلمون الأصليون الأخطاء المعجميّة أكثر صرراً من الأخطاء الحويّة (جوهاسون Johansson ، ١٩٧٨ م ، أقتس من ميرا ، ١٩٨٤ م ، ص ٢٢٩) وتُثنى حاس (١٩٨٨ م ب) على هذا الرأي ، حيث لاحظت أن الأخطاء الحويّة عموماً تعطي براكب مفهومه ، أم ، الأخطاء المعجميّة فربما تشوّش على التواصل (انظر النقاش المتعلّق بالرسالة التي كتبها متكلم أصليّ في الفصل ١٠) وقد يلاحظ المستمع خطأ في (١٣، ١) ، وربما يستتبع أن المتكلم غير أصليّ ، لكنه في الغالب سيظلّ بهم المقصود<sup>(١)</sup>

Can you tell me where s the train station? (١٣، ١)

هل يمكن أن تخبرني أين هي محطة القطار؟

ومن جهة أخرى ، انظر إلى خطأ أورده جايرس Gairns وردمان Redman

(١٩٨٦ م ، ص ٣)

I feel sorry for people who ave in the suburbs. (١٣، ٢)

أشعر بالأسف للناس الذين يعيشون في الضواحي

إن المتكلم الأصلي التقليدي الذي يسمع هذا ، سيتساءل عن العيوب التي يراها المتكلم في الضواحي ، مثل أنها مُتكنّفة ومُملّة وقد ذكر جايرس وردمان بأن هذا القول ، الذي نطق به متكلم أصليّ بالإسبانية ، ربما يكون ناتجاً عن "القرين الرائف" ، ألا وهي الكلمة الإسبانية suburbio التي تعني 'حيّ الفقراء أو مدينة الأكواح' ولن يفهم المتكلم الأصليّ الإنجليزي العاديّ الجملة ، ولن يحظر ببالة أن المتكلم قد أخطأ في اختيار المفردة

(١) يكمن الخطأ في وضع المتكلم غير الأصليّ الفعل المساعد is في غير موضعه مع صيغة السؤال غير

المباشر ، حيث كان ينبغي عليه أن يضعه في آخر السؤال فنصبح جملة الصحيحة كالتالي

Can you tell me where the train station is? (المترجم)

وكما أشرنا في الفصل ٧، فإن كثيراً من النظريات اللغوية تصح المعجم في مركز الاهتمام، مما يوحى بأهميته في تعلم اللغة. ويرى ليفلت (Levelt ١٩٨٩م، ص ١٨١) أن المعجم هو القوة المحركة في إنتاج الحمل (مثلاً، عند التعبير أو توليد الجمل)، واصفاً هذه العملية بعملية الصياغة.

إن المعجم يحفر عمدياً الصياغة وهذا يعني أن المداخل للمعجم تتوسط التشعيرات الحوية والصوتية فالرسالة قبل اللغوية تحفر العناصر للمعجم على الشاطئ، ثم يحفر الخصائص الصوتية والصرفية والحوية الخاصة بالعناصر المعجمية المنشئة بدورها عمليات التعبير الصوتية والصرفية والحوية التي تُطوّر توليد قول ما ويُسمى الافتراض بأن المعجم هو وسيط أساسي بين مرحله المفهوم المجرد والتشعير الحوي والصوتي، بالفرصة المعجمية ويعني الفرص المعجمية، بالخصوص، أن لا شيء في رسالة المتكلم يحفر نفسه صيغة نحوية، مثل بناء اسمي للمجهول أو المفعولية غير المباشرة فلا بد من وجود معرّفات معجمية وسيطة، يحفرها الرسالة وتجعل المُشعر الحوي يولد بنية نحوية معقنة عن طريق خصائصها الحوية وترتيب تعجلها

وكان ليفلت يشير إلى الإنتاج الذي يصدر عن طريق متكلمي أصليين راشدين يملكون القدرة اللغوية. ويرى تكون العمليات مختلفة بالنسبة إلى متعلمي اللغة الثانية، وهي النقطة التي سنعود إليها لاحقاً. ولكن هناك، عموماً، ما يدعو إلى الاعتقاد بأن المعجم عامل مهم، إذا لم يكن العامل الأهم، في تفسير حجم معومات اللغة الثانية، حيث إن المعجم يتوسط إنتاج اللغة، هذا بالإضافة إلى أن الإنتاج نفسه يساعد في الاكتساب وحتى إذا كانت الممارسة الطاهرة غير مهمة (وهذه نقطة جدالية)، إلا أن الإنتاج مهم (كما ورد في الفصل ١٠)

والمعجم مهم أيضاً في الاستيعاب، خصوصاً في الاستيعاب الشفهي، بحسب ما بينه ألتمان (Altman ١٩٩٠م) في عرضها لاستيعاب معاني الحمل. فالمعلومات المعجمية تستعمل بوصوح للمساعدة في تحديد العلاقات الحوية ولكن من ناحية أخرى فإننا نعرف بوصوح إذا ما كانت المعلومات النحوية تُستعمل في تحديد الهوية المعجمية، وإذا كان الأمر كذلك، فإلى أي درجة يكون هذا شائعاً (تايلر Tyler، ١٩٩٠م)

إن للاستعاب، دون شك، أهمية كبيرة في اكتساب اللغات الثانية فإذا لم يكن بالإمكان عزل الكلمات عن سياق الكلام، وإذا لم يكن بالإمكان استعمال المعلومات المعجمية لتفسير الكلام، فسوف يتعذر عندئذ فهم المدخل ذاته وفهم المدخل، بالتالي، يعتمد، إلى حد كبير، على المهارات المعجمية (انظر القسم ١٣،٤) والمعجم مهم أيضاً في القراءة، ولكن وراء ضخامة حجم أنظمة الإملاء في العالم، فإن النظم الكتابي يُدعي حاجة القارئ إلى تقطيع النص إلى كلمات ويحدث هذا، في الإنجليزية ومعظم اللغات الأخرى، عن طريق المسافات بين الكلمات وتلخيص لما مرّ معاً من ملحوظات حتى الآن، هناك أساليب متنوعة للقول إن المعجم مهم لتعلمي اللغات الثانية ويدرك كل من المتعلمين والمتكلمين الأصليين أهمية استعمال الكلمات الصحيحة، والأخطاء المعجمية تعدّ موضوعاً كثيرة العدد ومعوّقه وأكثر من هذا، فإن المتعلمين بحاجة إلى مهارات معجمية جيدة لإنتاج الحمل وفهمها

### (١٣،٢) المعرفة المعجمية Lexical Knowledge

أحد مهمات أبحاث اللغات الثانية المعجمية هو أن نكتشف ما يعرفه متعلمو اللغات الثانية عن معجم اللغة الثانية، وكيف يتعلمونه، ولماذا يتبعون هذا الطريق المعين من التطور والنظرة الأولية أنه يبدو أن المتعلمين يملكون درجات مختلفة من المعرفة بمعجم لغتهم الثانية فقد سرد نيشن (١٩٩٠م، ص ٣١) ما يأتي على أنه أنواع المعرفة بالكلمات الضرورية إذا ما أراد المرء أن يُنظر إليه أن لديه معرفة كاملة بكلمة ما

١ الصيغة المحكية

٢ الصيغة المكتوبة

٣ السلوك الحوي

٤ سلوك التصام collocational behavior

٥ - التكرار

٦- القيود الأسلوبية على نوعية اللغة.

٧ المعنى المفهومي

٨- ترابط الكلمات

إن الفرق الأول الذي ينبغي أن يبرر لنا في دراسة المعجم هو ذلك الذي بين المفردات الاحتمالية والمفردات الحقيقية (بيرمان Berman، ويوشبايدر Buchbinder، وبرسندر بيتش Beznedeznich، ١٩٦٨م، اقتبس من بالميرح Palmberg ١٩٨٧م، ص ٢١) فالمفردات الاحتمالية تتكوّن من كلمات سيُعرف عليها المتعلمون رغم أنهم لم يروها في اللغة الثابتة من قبل ومن الأمثلة عليها المصطلحات العلمية والتقنية الشائعة. ومعظم هذه المفردات تنتشر من لغة إلى لغة مع إشارة بسيطة حول إذا ما كان المصطلح قد انتشر. متكلم روسي، أو إنجليزي، أو ألماني، أو دنمركي أما المفردات الحقيقية فتتكون من كلمات مألوفة للمتعلم بعد (أو يسب) التعرّص لها

والفرق الآخر هو فرق شائع بين المفردات الحقيقية، التي يمكن أن يتجهها الشخص ساعة يشاء، والمفردات السلبية، التي يمكن التعرف عليها وعلى أيّ حال، والصورة أكثر تعقيداً. كما نوقشت في بيشرو Teichroew (١٩٨٢م) فلا يمكن أن نحصل على المعرفة المعجمية بواسطة طريق بسيط ثنائي التفرّع. بل إن بيشرو افترضت أن معرفة المفردات يمكن أن تُمثل على أفضل شكل بأنها سلسلة مرحلتها الأولى التعرف ومرحلتها البهائية الإنتاج ومن وجهة نظره، يسعى ألا يُنظر إلى الإنتاج نظرة متماسكة متاعمة، لأن المعرفة الإنتاجية تنصّص إنتاج نطاق معاني الكلمة بالإضافة إلى التصامم المناسب لها (أي من الكلمات التي تأتي مع) فهي نقاشا حول كلمة break يكسر، مثلاً، فيما يتعلق بعمل كيلرمان (العصل ٥)، لاحظنا المعاني الكثيرة لتلك الكلمة وربما يعرف المتعلمون، سدياً، معنى يكسر كما في يكسر رجلاً، أو يكسر قلم رصاص، ومع مرور الوقت يتعلمون النطاق الكامل لمعانيها والتصامم الخاص بها مثل: *His voice broke at age 13* صوته انكسر في عمر ١٣



وقد استكشف لاوفر Laufer وبارياكت (١٩٩٨م)، بناءً على بحث لاوفر (١٩٩٨م)، ثلاثة أنواع من معرفة المبررات - السلبية، والنشطة المصنعة، والنشطة الحرة. وتتضمن المعرفة السلبية فهم أكثر معاني الكلمة شيوعاً، أما المعرفة النشطة المصنعة فتتضمن أدلة تساعد على التذكر (مثلاً، ربما يتضمن عنصر اختبار ما يأتي القطار ير \_\_\_\_ المدينة بضواحيها، حيث تظهر الحروف الأولى القليلة من كلمة ما لاستبعاد الاحتمالات الأخرى)، وأما المعرفة النشطة الحرة فتتضمن استعمالاً عملياً للكلمة. وقد وجد لاوفر وبارياكت أن أنواع المعرفة الثلاثة هذه تتطور في معدلات مختلفة، إذ كان أسرعها معرفة المبررات السلبية، بينما كان أبطأها المعرفة النشطة (خصوصاً النشطة الحرة). بالإضافة إلى أن المبررات السلبية كانت دائماً أكثر من المبررات النشطة، بالرغم من أن هناك فرقاً بين حال المتعلمين الذين يتعلمون لغة أجنبية وأولئك الذين يتعلمون لغة ثانية. فالفرق بين أنواع المعرفة كان أقل في حال اللغة الأجنبية، مما يعترض دوراً قوياً للبيئة في التعلم.

وقد مير بياليستوك وشيروود سميث (١٩٨٥م) بين المعرفة والسيطرة بشكل مختلف. فقد عرّف المعرفة بأنها "الطريقة التي يتمثل فيها دماغ المتعلم النظام الدعوي (المعاني والعلاقات في الذاكرة طويلة الأمد)"، بينما عرّف السيطرة بأنها "نظام المعالجة للسيطرة على ذلك النظام خلال الأداء الفعلي" (ص ١٠٤). (انظر أيضاً القسم ٨، ٥، ١) وقد مثل المؤلفان لهذه المفكرة بالمكتبة، فالمعرفة في الكتب وفي الطريقة التي تُسَظَّم بها. كما خُصصت جاس (١٩٨٨م ب، ص ٩٥) وجهة نظرهما حول السيطرة كما يأتي:

وهي تتعلق بالسيطرة، أو التوصل، يحتاج مستخدم اللغة أو مستخدم المنهج أن يعرف كيف يحصل على المعلومات التي تتضمن أي نوع الكتاب وكيف تصل إلى تلك المعلومات بأكثر طريقة ممكنة. وتغيرهما بين المعرفة والسيطرة مصدرهما يتعلق بالمبررات، خصوصاً لأنها تتحدى حدود الأفكار الأكثر تقليدية حول المعرفة الإنتاجية والاستيعابية. فكل من الإنتاج والاستيعاب يتضمن معلومات حول المعرفة والسيطرة.

وهناك عددٌ من الأسئلة يسعي طرحها، فيما يتعلق بمثال المكتبة وتطبيقه على المعجم من بين هذه الأسئلة: <sup>(٢)</sup> ما التمثيل؟ وما مقدار الشمول الذي يكون عليه التمثيل؟ معنى آخر، هل يشتمل التمثيل على كل شيء يعرفه عن الكلمات؟ إن الصعوبة الرئيسية في مثال المكتبة لتعليمي اللغات الثانية هي أن تعبر معجم اللغة الثانية الديناميكي لم يؤخذ في الحسبان فالكتب في المكتبة ثابتة وغير متغيرة، والكتب الذي اشترى منذ ١٠ سنوات لا يتغير بأي طريقة مهمة على رفا مالكه فأوصاف مثل غير متغير، وثابت، ومتشكّل، ورمزي لا تستطيع أن تعبر كل المعرفة المعجمية

إن استعارة المكتبة تعمل جيداً ومنطقيّاً في المعرفة الصوتية الخاصة بالمعجم فهناك حاجة لنوع ما من المثالية الصوتية، أو ما يمكن أن يُسمّى - التمثيلات، حتى ولو كانت هدفاً للنطق (انظر لينيل Linell، ١٩٨٢م) <sup>(٣)</sup> وعلى أي حال، فالتمثيلات لا تحتوي كل شيء مهمّ حول النطق المعجمي فهي لا تحتوي، على سبيل المثال، بعض التأثيرات الخاصة (عما فيها النماذج غير المعتادة من السر والتركيب) التي ربما يختار المتكلم أن يصعبها في كلمة ما فهي مواقف معينة، ربما يحاطب متكلم ما محبوراً مـ *darling* حبيبي، محاكياً نطق الأخت جابور Gabor sister ليظهر العاطمة

ولاحظت تايلر (١٩٨٩م، ص ٤٤٤) أن "تمثّل كلمة ما لا يمكن أن يحتوي كلّ التفسيرات المتنوعة والبارزة التي يمكن أن تكون في الكلمة في سياقات العالم الواقعي"

(٢) إن أفكار بيالييسوك وشيروود سميت مطوّراً أكيداً عن اتجاهات السابعة، لكن يظلّ أن فيه بعض صعوبات وسقّم بدائل، كما سناقشها صم بعد، لم يعكّر به أحد كثيراً عندما كتب بيالييسوك وشيروود سميت مغالهم موضع النقاش وفي مقال أكثر حداثة، فدعت بيالييسوك (١٩٩٠م ب)، انجهاً مشابهاً لذلك الذي سصعبه لاحقاً في هذا الفصل

(٣) انظر آرد (١٩٨٩م) لعاش حول كيف يمكن أن يبي متعلمو اللغات الثانية التمثيلات الصوتية لبعض

المحتلمة" ولاحظت أن التداخل التداولي مطلوب في مدى معرفة العالم الواقعي والنقطة المتعلقة بهذا في اكتساب اللغات الثانية هي أنه يجب على المتعلمين أن يعرفوا أكثر من التمثيل فقط ؛ ليكونوا قادرين على استعمال كلمة وفهمها بطريقة تقارب المتكلمين الأصليين

### (١٣,٣) المعلومات المعجمية Lexical Information

يحتاج إلى كمية هائلة من المعلومات ليسوي المعرفة المعجمية للمتكلمين الأصليين المؤهلين وحاولت ويرزيكا Wierzbicka (١٩٨٥م) أن تعطي أوصافاً كاملة نسبياً لمعاني كلمات إنجليزية وقد أشار جايتس Gates (١٩٨٧م، ص ٢٥٣)، في مراجعة نقدية لويرزيكا .

مبدئياً أن تغير شيئاً عن غيره في اللغة نفسها ليس كافياً فالوصف الدلالي الكامل هو طبعه ذلك الشيء وصيغته الناجمة نديهم القوة تدبر بما إذا كان المصطلح سيظهره مكلم أصلي معرّفاتها لذلك، بلع صفحة أو صمحتين طولا، لكنها لا تحتوي نوع لمعلومات المقدم في الموسوعات، الذي يعطي معلومات عن أشياء، وليس عن يعيه الناس عندما يستعملون الكلمة

فليس من المفاجئ أن كلمات مثل break يكسر تختلف عن معادلاتها المباشرة عند الترجمة للغات أخرى، فيما يتعلق بمكونات دلالية معينة فقد وجد كيلرمان في الواقع، كما نوقش في الفصل ٥، أن المتعلمين الهولنديين كانوا يحفظون جداً؛ حيث شعروا أن break يكسر لا يمكن أن تستعمل في كثير من وظائف المصطلح الهولندي المقابل (وكانوا، في الواقع، محطّين في العموم) وسيكون لمرء مدهشاً عدم يكشف أن الاستعمالات مختلفة عن الأسماء الشائعة العادية عبر اللغات (مثلاً: طاولة، كرسي) وفيما يلي ما وحدته ويرزيكا بحسب جايتس .

تقول ويريكنا إن المفاهيم المشفرة في الكلمات اليومية في لغة المرء، مثل الكلمات الإنجليزية cup فجان، shirt قميص، tiger نم، تختلف عن تلك المشفرة في المقابلات المترجمة في لغة أخرى مثل البولندية tygrys koszula، filizanak، وعمكر أن نمسر من هم خارج اللغة عن طريق أوصاف شامسة مثل الطريقة التي اتبعها (جانتس، ١٩٨٧م، ص ٢٥٤)

ومن الضروري أن يكون لديك قدرٌ مشابه من التفاصيل لتحصل على المعرفة التي لدى المتكلم الأصلي حول أي الأفعال تتطلب معاعيل، وأيها تتطلب معاعيل مباشرة وغير مباشرة، وأيها تتطلب فاعلاً حياً، وهلم جرا وبالإضافة إلى ذلك، يحتاج المرء أن يعرف كيف يمسّر الدور الذي تلعبه هذه العبارات الاسمية في الحدث الموصوف في الفعل فمثلاً يعرف أي متكلم أصلي بالإنجليزية العلاقات بين (١٣،٣ و ١٣،٤).

X rents Y to Z. (١٣،٣)

س أعار ص إلى ش

Z rents Y from X. (١٣،٤)

ش استعار ص من س

فليس من الكافي أن تعرف معاني الكلمات المردية، إذ يجب أن يعرف المتكلم، في (١٣،٣ و ١٣،٤)، أنه عندما تقترن to بالمعل rent أعار، يكون الماعل هو المالك وفي الحدث الآخر، عندما تقترن from بالمعل rent يستعير، يكون الماعل هو الشخص الذي يملك الشيء لوقت قصير

وقد استكشف علماء من الاتحاد السوفيتي السابق هذه القضايا بعمق كبير والعلاج الأكثر مجاعة على حد علم موجود في قاموس ثنائي اللغة روسي-مجري (أبريزيان Apreszjan وبال P'all، ١٩٨٢م) فالراكيب الروسية يمكن أن تكون معقدة نسبياً لأن في الروسية حالات إعرابية بالإضافة إلى حروف الجر وقد قدم أبريزيان وبال أوصافاً لأفعال وأنواع عبارات اسمية وعبارات تراكيب الحر التي تشترك فيها هذه الأفعال وأعطى أيضاً أمثلة (مع ترجماتها لتلك الأمثلة)، ولكنهما لم يقدم عموماً أي تعريبات وكانت المداخل، حتى دون إعطاء تعريبات كثيرة، طويلة نسبياً

والمدخل للفعل الروسي *brat* يأخذ يبدأ في الصفحة ١٣٣ وينتهي في الصفحة ١٤٢ أم صيغة المطاوعة *brat'sja* من الفعل نفسه فتأخذ أكثر بقليل من صفحة واحدة وفي مراجعته تُنشي على القاموس، لاحظ ميلكوك Mel'cuk (١٩٨٥م) أنه، حتى مع هذا التفصيل، لم يجمع المحرران في إيجاد كل الأمثلة على كل العبارات الاسمية وتراكيب الحر التي تأتي مع الأفعال في القاموس.

ويعكس أن يختلف هذا النوع من المعلومات من لغة إلى أخرى فقد وجد أديميان (١٩٨٣م) أن متعلمي اللغة الثانية يميلون إلى نقل المادح المعجمية من لغتهم الأولى إلى لغتهم الثانية وقد كانت حدود بحثه اكتساب مفردات الفرنسية من متكلمين إنجليز أصليين، واكتساب مفردات الإنجليزية من متكلمين فرنسيين وقد أضح المتكلمون الفرنسيون الأصليون الذين يتعلمون الإنجليزية الحمل الآتية:

(١٣,٥) At sixty-five years old they must retire themselves because this is a rule of society

عد سن الخامسة والستين يجب عليهم أن يتقاعدوا أنفسهم لأن هذا هو قانون المجتمع

(١٣,٦) They want to fight themselves against this (tuition increase).

يريدون أن يقاتلوا أنفسهم ضد هذا (زيادة الرسوم)

لاحظ أن صماتر المطاوعة في هذه الحمل لا يُقصد بها أن تشير إلى التوكيد. فهي الكلمات المقابلة لهذه الحمل في الفرنسية، تتطلب الأفعال المقابلة مورفيمات للمطاوعة (*se batter* و *se retirer*)

كما أضح المتكلمون الأصليون بالإنجليزية الذين يتعلمون الفرنسية جملاً غير نحوية مثل (١٣,٧).

(١٣,٧) Elle marche les chats.

She walks the cats.

مشّت القطط

فالجملـة (١٣,٧) ليست محوية في العربية لأن الفعل *marcher* "أن يمشي" لا يمكن أن يأخذ مفعولاً مباشراً، ولذلك يجب أن يُستعمل فعل آخر (*se promener*) فالمتعلمون في كتـا الحالين يفتـرصون أن الأفعال في لغتهم الثانية تأخذ الأنواع نفسها من الفاعل والمفعول به كما هي في لغتهم الأصلية

(١٣,٣,١) ارتباطات الكلمات Word Associations

استكشف ميرـا (١٩٧٨م) الارتباطات المعجمية التي وصـعها متعلمو العربية، حيث نهتمُ لنظريات الحديثة حول الدلالة المعجمية، خصوصاً تلك المعتمدة على المماذج الرباطية (انظر الفصل ٨)، إلى درجة كبيرة بالعلاقات بين الكلمات ويبدو أن ارتباطات الكلمات ستكون وسيلة معقولة لتحديد كيف يربط الأفراد الكلمات ذهبُ فقد وجد ميرـا أن المتعلمين يميلون، إلى حد ما، إلى إنتاج ارتباطات مختلفة عن تلك التي يضعها المتكلمون الأصليون بالعربية وقد أعطى المتكلمون الأصليون، قبل كل شيء، ارتباطات جدولية أو تابعة، بناءً على عوامل دلالية:

الجدولية:

| المثير | الاستجابة |
|--------|-----------|
| رجل    | امرأة     |
|        | كلب       |
|        | ولد       |
|        | طفل       |

التابعة:

| المثير   | الاستجابة |
|----------|-----------|
| يُفَرَّش | أساس      |
| يمسك     | أيدي      |
| أسود     | علامة     |
| مصرف     | سارق      |

فالمتعلمون مالوا إلى إعطاء استجاباتٍ قائمةٍ على التشابه الصوتي، مثل *plafond* 'ceiling' "سقف" أو *professeur* 'professor' "بروفيسور" للمثير *deep profound* "عميق" ويمكن تعليل هذا بأن المتعلمين لم يَنشُوا شبكة العلاقات الضرورية لارتباط كلماتٍ سلسٍ في لغتهم الثانية. كما أن هناك دراسة متأخرة لشميت Schmitt وميرا (١٩٩٧م) استكشفت ارتباطات الكلمات لدى متعلمين يادابيين يتعلمون الإنجليزية، خصوصاً ارتباطات الكلمات وعلاقتها بلواحق الأفعال فقد وجد المؤلفان، أن القدرة على إساح ارتباطات الكلمات الشبيهة بالأصليّة، متعلّقةٌ، كما نوقعا، بمعرفة اللواحق وبحجم المرددة وبالكفاءة العامّة

#### (١٣، ٣، ٢) تعلّم المفردات العرضي Incidental Vocabulary Learning

لقد صُرف جهدٌ كبير من البحث والملاحظة لما يُعرف بمصطلح تعلم المفردات العرضي (انظر جاس، ١٩٩٩م لمناقشة الطبيعة التناقضية لهذا المصطلح) فقد عرّف ويسش وبارياكت (١٩٩٩م ب، ص ١٧٦) التعلّم العرضي بأنه ما يحدث عندما "يركّز المتعلمون على المعنى الشامل بدلاً من التركيز على الهدف الواضح من تعلّم كلماتٍ جديدة" فالتعلّم، بمعنى آخر، هو حصيلة ثانويةٍ لشيءٍ آخر (قراءة قطعٍ مثلاً) وقد أظهر عدد من الدراسات أن التعلّم العرضي ممكنٌ بالتأكيد، إذ احترت روت Rott (١٩٩٩م) التعرّص للغة من خلال القراءة وتأثيره على الاكتساب وعلى الاحتفاظ بالمفردات، حيث استكشفت دراستُها حول اكتساب متكلمين أصليين بالإنجليزية للألمانية، تأثير التعرّص المتكرّر للعناصر المعجميّة - مرتين، أو أربع، أو ست مرات - وقد أظهرت النتائج أن التعرّص مرتين كان كافياً للتأثير في نموّ المفردات، وأن التعرّص ستّ مرات تحث عنه الكمية القصوى في نموّه أما الاحتفاظ بالمفردات، الذي تتبع التعرّص، فقد كان أكبر في المعرفة الاستقبالية منه في المعرفة الإنتاجية

وقسم باريباكت وويسش (١٩٩٧م) متعلمي الإنجليزية إلى مجموعتين بطروفي تعليمية مختلفة والمتعلمون، في إحداها، قرؤوا قطعاً ثم أجابوا عن أسئلة الفهم والاستيعاب أما في المجموعة الأخرى، فقرأ المتعلمون قطعاً ثم أجروا نشاطات على المفردات وكانت الكلمات نفسها مستهدفة لدى كلتي المجموعتين وبالرغم من أن كلتي المجموعتين أحررتا تقدماً في معرفة المفردات، إلا أن معرفة المجموعة الأولى كانت محدودة لتعرف فقط، بينما اكتسبت المجموعة الثانية معرفة إنتاجية أيضاً

وفي دراسة لاحقة، باريباكت وويسش (١٩٩٩م)، مستعدين طريقتي التفكير بصوت مرتفع *think-aloud* واستعادة الحوادث الماضية *retrospective*، ركزوا على الإستراتيجيات التي يستعملها المتعلمون في عملية تعلم كلمة جديدة ووجدوا أن طريقة الاستنتاج *inferencing* إحدى أكثر الإستراتيجيات شيوعاً التي لحا إليها المتعلمون ولشدة المفاجأة، لم يعلب استعمال القاموس على المتعلمين (انظر أيضاً فريزر *Fraser*، ١٩٩٩م) كما أن المتعلمين استعملوا المعلومات الصرفية والنحوية طرقاً مساعدة لهم في عملية الاستنتاج

كما استكشف جيو *Gu* وجوسون (١٩٩٦م) استعمال طلاب صينيين بتعلمون الإنجليزية للاستراتيجية المعجمية. فلاحظ بعض الاستراتيجيات المستعملة لدى الطلاب مثل التخمين من السياق، واستعمال القاموس (لأغراض تعليمية في مقابل الفهم فقط)، والاعتماد على صياغة الكلمات وقد ارتبط التكرار الشعوي بالكفاءة العامة، تكرار التكرار البصري (كتابة الكلمات مرات ومرات، تدكر التهجئة حرفاً حرفاً، كتابة الكلمات الجديدة وترجماتها المقابلة في اللغة الأولى بشكل متكرر) تبنياً سلبياً بحجم المفردات والكفاءة العامة وقد كانت أقل المجموعات نجاحاً من الطلاب هي تلك التي استخدمت التذكر والتكرار البصري مع قوائم الكلمات كما كانت هالك أكثر من طريقة للحصول على نمو المفردات من خلال القراءة المكثفة مثلاً، وتطبيق نطاق عريض من الإستراتيجيات أيضاً



كم وجد كل من هولستين، وهولاندر Hollander، وجريدانوس Greidanus (١٩٩٦م)، في دراستهم لمتعلمين متقدمين للعربية (متكلمين أصليين بالهولندية)، أن توفر قاموس ثنائي اللغة، لهذه المجموعة، أو حواشي هامشية عزز اكتساب معاني الكلمات لديهم ورعموا أنه عندما يكون هناك توصيل لمعلومات خارجية (مثل القواميس أو الحواشي)، فإن صياغة علاقة الشكل بالمعنى تُعزّز على حساب التعرّص المتكرر للكلمة بمعنى آخر، إذا بحث متعلم ما عن معنى كلمة غير معروفة في المرة الأولى التي تقابله فيها تلك الكلمة، فإن عملية البحث نفسها تُعزّز معنى الكلمة لدى ذلك المتعلم ولكن، في الجانب الآخر، عندما لا تكون مثل هذه المعلومات الخارجية متاحة، فإن المتعلمين عادةً يهملون الكلمات غير المعروفة (انظر أيضاً باريباكت وويستر، ١٩٩٩م)، أو يستنتجون معاني غير صحيحة، مما يترك للتعرّص المتكرر أثراً بسيطاً فقط.

وقد وجد كل من أليس وهي He (١٩٩٩م)، في استكشافها لدور النقاش في تعلم المفردات العرضي، أنه عندما يكون لدى المتعلمين فرصة لاستعمال عناصر معجمية جديدة في سياق تواصل (بما في ذلك النقاش)، فإنهم يهتمون بتلك الكلمات (على المدى القصير والطويل) بشكل أكبر مما لو أنهم يتعرّضون للمدخل فقط غير أن نيوتن Newton (١٩٩٥م) وجد أن النقاش لم يكن دائماً محمراً على تعلم كلمة جديدة هناك عوامل أخرى، مثل نوع النشاط، تلعب دوراً في اكتساب الكلمة من عدمه وقد اقترحت حاس (١٩٩٩م) بأن التعلم العرضي يريد احتمال حدوثه عندما تكون الكلمات في كلتا اللغتين شقيقات (المشترك اللفظي) cognates، وعندما يكون هناك تعرّص كافٍ ومهم، وعندما تكون كلمات اللغة الثانية ذات العلاقة معروفة. ويحتاج الأمر، في حالات أخرى، انتباهية أكثر (أي من خلال الانتباه)

### (١٣، ٣، ٣) تعلم المفردات التدرّجي Incremental Vocabulary Learning

إن تعلم المفردات ليس أمراً يحدث مرة واحدة فقط بمعنى آخر، من غير المنطقي أن نعتقد أن المتعلم يسمع كلمة ما أو، في حال بعض طرق التدريس، يتذكر كلمة ما،

فتكون النتيجة أن يعرف الكلمة معرفةً كاملةً وربما يكون من الكافي أن يفكر بها مما يحدث عندما يواجه كلمات لا يعرفها في لغتنا الأصلية فمن الحقائق الطريفة هـ أنه حال يحدث ذلك، يبدو وكأننا نواجه تلك الكلمة مراراً وتكراراً، مما يجعل تتساءل كيف أمكننا ألا نلاحظها خلال هذه العترة الطويلة. إن تعلم المعنى واستعمال الكلمة يتطلب ما أن نستمع إلى كيف تُستعمل في سياقات مختلفة، وربما نحتاج أن نستشير قومواً حتى قبل أن نتشجع كنايةً فمحاول استعمالها بأنفسنا. وعلى هذا، فالمواجهة الأولى مع كلمة ما ربما تلت انتباه المتعلم إلى ذلك العنصر، ثم تعدّ المواجهات المتتالية المتعلمين بفرص أخرى لتحديد المعلومات النحوية والدلالية المتعلقة بها والأمر المهم هـ أن تعلم الكلمات عملية مستمرة، ولا تحدث مصادفةً (انظر أيضاً شميث، ١٩٩٨م) وقد طور باريباكت وويسش (١٩٩٣م) مقياساً لمعرفة المردات يتكوّن من خمسة مراحل (أ) الكلمة غير مألوقة، (ب) الكلمة مألوقة ولكن المعنى غير معروف، (ج) يمكن ترجمتها إلى اللغة الأصلية، (د) يمكن استعمال الكلمة بشكل مناسب في جملة، (هـ) تُستعمل الكلمة بشكل صحيح عموماً ودلائياً.

#### (١٣، ٣، ٤) استعارات الذاكرة Memory Metaphors

من الطريف أن بارتليت Bartlett (١٩٣٢م، ١٩٦٤م) قدّم نقداً شاملاً للاستعارات، مثل استعارة المكتبة، منذ أكثر من نصف قرن وقد اعترض على الاستعارة التي كانت في أيامه، ألا وهي مخزن المنزل

على أي حال، مخزن المنزل مكانٌ نوصف فيه أشياء على أمل أن نسجد مرة أخرى،  
(د) ما احتاج إليها أحد، فتماماً كما كانت عندما خُرُت أو مرة واحدة و لمخططات schemata  
أي قاعد الذاكرة، كما أخبر، تتطور بانتظام ويؤثر فيها أي جزء من أي خبرة  
مشيرة من مختلف الأنواع، وأستعدت، بسبب هذا ففكره مخزن المنزل، في أقصى حد  
يمكن (ص ٢٠٠)

إن فكرة المخططات المتطورة بانتظام أكثر وضوحاً لدى متعلمي اللغات الثانية منها لدى المتكلمين الأصليين المؤهلين وكما ذكر أكثر من مرة (انظر، مثلاً، بالميرج،

(١٩٨٧م)، تصح المعاني أكثر تطوراً بشكل كامل كلما ارداد التعلم حد مثلاً متعلماً بولندياً للإنجليزية، حيث يتعلم أكثر وأكثر من التفاصيل التي تميز الكلمة الإنجليزية *shirt* قميص عن الكلمة البولندية *koszula* على أنه من المحتمل، بالطبع، أن يعصر التفاصيل "المتعلمة" ربما تكون خاطئة، لكن ذلك ليس هو القصيدة هنا فليس كفيلاً، لتعثر ما يجري في العقل، أن نقول إن لدى المتعلم بساطة كتاباً لكلمة قميص مخرب في المكتبة يشير إليه. إننا بحاجة إلى استعارة أكثر حيوية من هذا إننا بحاجة إلى وسط يسمح بالكتابة والمسح، لكنا لا نقصد أن نرهن، سواءً معه أو صده، الموقف الذي تتصور أنه من الممكن أن نكتب كل شيء يعرفه المتكلم الأصلي المؤهل له علاقة عميقة الكلمة كل ما يقصده هنا أنه حتى لو كان هذا ممكناً، فوجب أن يُسمح لما يكتب أن يتغير من وقت إلى آخر، وربما باستمرار أيضاً

إن السديل الذي عرصه بارتلت هو ذاكرة نشئة عملية سائبة - إذاً ظروفاً في الحقيقة، إلى الأدلة بدلاً من المرصيات المسبقة، يبدو أن التذكر سيكون دور شك شأناً متعلقاً بالبناء أكثر من كونه أحد عناصر إعادة الإنتاج الخالصة (١٩٣٢م/١٩٦٤م، ص ٢٠٥) فالمعرفة، بالتالي، تتطلب نموذجاً شيطاً وليس سلساً، لا يعيد المرء إنتاجه، بل يسهو وحتى مع المتعلمين المتحجرين تعليمياً، تتطلب المعرفة المعجزة في اللغة الثانية نموذجاً شيطاً

إن إيجاد المعنى، تلخيصاً لما سبق، ليس بساطة مسألة إيجاد معلومات مخزنة ثابتة بل إن العمليات الناتجة فاعلة في إيجاد معاني الكلمات ونظراً لفاعلية العمليات، لا نستطيع استبعاد إمكانية أن تكون هناك درجة اختلاف بين هذه العمليات في السيطرة وسعر لا حقاً، وبشكل مشابه، أنه يسعى تعلم العمليات الداخلة في استعمال الكلمات، في الإنتاج والاستيعاب مثلاً فستطيع، بالتالي، أن تتكلم عن درجات مختلفة لمعرفة العمليات، فالمعرفة والسيطرة كلتاها مهمة، لكن علاقتهما متكاملة أكثر من كونها متعاقبة، إذ لا تكون لدى المرء معرفة فقط ثم يحاول أن يسيطر عليها

## (١٣, ٤) المهارات المعجمية Lexical Skills

لقد تعاملنا بشكلٍ رئيسيٍّ في هذا الفصل حتى الآن مع المعرفة المعجمية وسنتقل الآن انتهاها نحو أشياء يفعلها المتعلمون أو يحاولون أن يفعلوها مع الكلمات، إذ سننظر في المهارات المعجمية التي تدخل في استعمال اللغة وأحد الأهداف الخاصة بهذا النقاش أن نربط نتائج البحث في اللغة الثانية ونتائج البحث في اللسانيات النفسية وسنقارن بين نتائج معينة حول كيف يستعمل المتعلمون الكلمات مع توصيف العمليات اللسانية لنفسية لتحديد العلاقات الموجودة، إذ كان هناك أيُّ منها

## (١٣, ٤, ١) الإنتاج Production

تأتي الأدلة حول الاستعمال المعجمي في اللغة الثانية من الإنتاج وربما يكون لعمليات الإنتاج والإستراتيجيات تأثيرٌ قويٌّ على ما يتجه المتعلمون والمتعلمون، في الحوارات العادية، يعتمدون عموماً على عمليات إسحاح الحمل، إلا في المواقف غير العادية، حيث يكررون شيئاً ما قد حُرِّر في الذاكرة على أنه كتلة واحدة وربما حتى الاختبارات القياسية و/أو التحريية، مثل تدريبات ملء الفراغ أو الاختبارات التي يختار فيها المتعلمون من قائمة من الكلمات لتناسب السياق، يحرص المتعلمين أن يمتصوا خلال مثالٍ من إنتاج الحمل ليكملوا الاختبار فإذا طُلب منهم، على سبيل المثال، أن يملؤوا الفراغ في

( credit card payment is \_\_\_\_\_ to look in any instant purchase fares.

بطاقات الائتمان \_\_\_\_\_ تُحصلُ بها المبالغ المدفوعة عاجلاً

فإن أن يستعمل المتعلم أو المتكلم الأصلي المهارات المستعملة عدة في إنتاج الحمل ليكمل الحملة عن طريق توليد كلمة ذات معنى، وتناسب البيئة التركيبية وكما ذكرنا سابقاً، هناك سببٌ وحيّة للاعتقاد بأن المعلومات المعجمية مهمة في إستراتيجيات إنتاج الحمل لدى المتكلمين الأصليين المؤهلين ولداً، يبدو، من لوهلة الأولى، أنه سيكون متناقضاً أن نجد أدلة بسيطة على هذا في المراحل المبكرة من

اكتساب اللغات الثانية وقد قدّم كلين وباردو (Perdue ١٩٨٩م) نقاشاً شاملاً للمبادئ التي ربيّ محدّد نظام ترتيب الكلمات عند متعلمي اللغات الثانية في أوصاف طيعيّة (غير تعلّمية). وقد كتبا في خاتمتها:

والعرض كان لتحليل إذا ما كان هناك أيّ مبادئ يصعب متعمّسون، دخيرتهم محدودة من الكلمات، بموجها كلماتهم معاً. ولقد ظهر، مع بعض الاستثناءات ودرج من الشك، أن هناك ثلاثة قوانين أساسيّة تحدد تنظيم الكلمات في التوّعات اللغوية لمبتكر لدى المتعلم (بالإضافة إلى قانون آخر من نوع NP للعبارة الاسمية كما يظهر في موقع معيّن) قانون شجملّي phrasal، وقانون دلاليّ، وقانون تناوليّ (ص ٣٢٦)

ولم يكن، في هذا المقال، نقاشٌ خاصّ للدور الذي تلعبه كلمات معية ومع ذلك فالكلمات المعية في جملة ما هي عوامل رئيسيّة في تحديد الدلالة و/أو التداولية ورغم ذلك، فليس هناك إشارة من المعلومات اللغوية في تلك الدراسة إلى أن المتعلمين يتعاملون مع خصوصيّات العناصر المعجمية التي تقع أبعد من العوامل الدلالية والتداولية وربما تكون الحال أن المرحلة التي وصّوها كلين وباردو مرحلة لا تتوفّر فيها درجة كافية من التحليل لدى المتعلمين وحتى يسيطروا على المفردات بشكل أفضل، هناك عوامل معجمية خاصة ستكون مهمة في إنتاج الحمل، وذلك في صالح عوامل أكثر عالميّة كما قدّم آرد وجاس (١٩٨٧م) أدلة أخرى على حقيقة أن المعلومات المعجمية تلعب دوراً بسيطاً في المراحل المبكرة فقد وجدوا أن أحكام المقبوليّة، في مراحل مبكرة في اكتساب اللغة الثانية، كانت منتظمة نسبياً، مع وجود عناصر معجمية معينة أحدثت فرقاً من نوع ما وكما تقدّم الاكتساب، كان هناك فرق أوسع كثيراً في الاستجابات الخاصة بالتركيب نفسه، ولكن مع كلمات مختلفة وقد نظروا في أحكام المتعلمين حول جمل مثل.

The teacher demonstrated the new machine to the students ١

عرض المدرّس الآلة الجديدة للطلاب

The teacher showed the new machine to the students. ٢

أرى المدرّس الآلة الجديدة للطلاب

The teacher demonstrated the students the new machine - ٣

عرض المدرّس الطلاب الآلة الجديدة

The teacher showed the students the new machine - ٤

أرى المدرّس الطلاب الآلة الجديدة

The judge told the lawyer his decision ٥

أخبر القاضي المحامي قراره

The judge informed the lawyer his decision - ٦

أعلم القاضي المحامي قراره

The judge told his decision to the lawyer ٧

أخبر القاضي قراره للمحامي

The judge informed his decision to the lawyer ٨

أعلم القاضي قراره للمحامي

The judge told the lawyer of his decision ٩

أخبر القاضي المحامي بقراره

The judge informed the lawyer of his decision - ١٠

أعلم القاضي المحامي بقراره

ووجد أرد وجس أن المتعلمين في مستوياتهم محفزة سبباً من الاكتساب أكثر  
احتمالاً أن يحكموا على الحمل المحتوية على *demonstrate* عرض و *show* أظهر  
(والمحتوية على *tell* أخبر و *inform* أعلم) بطرائد أكبر (أي: كلها صحيحة أو كلها  
خاطئة) من المتعلمين في مستويات أعلى من الاكتساب وقد أخذ هذا على أن

المتعلمين، كلما تقدّموا في الاكتساب، يتعلمون معلومات معجمية إضافية، خاصة التراكيب التي تصلح لكلمات معينة

وافترضت كلتا دراستي كلين وباردو وآرد وجاس أن المتعلمين، في المراحل المبكرة، يميلون إلى إهمال معلومات معجمية خاصة ويعتمدون على معلومات أخرى، خصوصاً التركيب، أو الدلالة، أو التداولية كما وجد أدجيمان (١٩٨٣م)، كما لاحظنا سابقاً، أن المتعلمين ربما يطبقون قوانين لغتهم الأولى المعجمية على لغتهم الثانية وتلخيصاً لما سبق، يسعى على المتعلمين أن يتعلموا القيود المعجمية على إنتاج الحمل ومع ذلك نحن لا نعرف حتى الآن كثيراً عن التفاصيل التي يحدث فيها هذا النوع من التعلم وتشير الأدلة إلى أن المتعلمين مبدئياً يستخدمون قليلاً من المعلومات المعجمية (آرد وجاس، ١٩٨٧م؛ كلين وباردو، ١٩٨٩م) أو أنهم يستخدمون المعلومات المعجمية المناسبة للغتهم الأولى (أدجيمان، ١٩٨٣م)

وربما تلعب إستراتيجيات إنتاج الحمل أيضاً دوراً في شرح بعض النتائج التي حصل عليها بلم كولكا Blum-Kulka ولينستون (١٩٨٧م) حول اكتساب ما يسمّونه المؤشرات التداولية النحوية - المعجمية lexical-grammatical pragmatic indicators فالتركيب العبري، مثلاً، *efšar* /إفشار + مصدر ('يمكن' + مصدر) مقصور على مواقف تعبر عن وجهة نظر المتكلم لذلك، فالجملة في (١٣،٨) مقبولة، لكنها في (١٣،٩) ليست كذلك:

(١٣،٨) إفشار ميقابل إت هاما خلايريت سيلح لقام ياميم؟

'هل من الممكن أحد/استلام دفتر ملاحظاتك لعدة أيام؟'

(١٣،٩) إفشار لاتت ل هاما خيريت؟

'هل من الممكن إعطائي دفتر الملاحظات؟'

ووجد بلم كولكا ولينستون أن متعلمي العبرية يمثلون في تبين العرق، ومن وجهه نظر العبرية القياسية أو الفصحى، يعمّمون غالباً إفشار على جميع صيغ

الطلب على أنهما لم يقدم أي أدلة إصافية على المعرفة التي لدى هؤلاء المتعلمين عن  
إمشار فمن الممكن، بلا ريب، أن هذه الكلمة مع المصدر التابع لها قد تعلموها على  
أنها معنى 'ممكن' فليس لدى هؤلاء المتعلمين، بالتالي، إدراك للإيحاءات الإصافية  
وربما يعرف هؤلاء المتعلمون، في الجانب الآخر، هذه المعلومات الإصافية ولكنهم غير  
قادرين على استعمالها في الكلام الحرّ فهناك كثير من المواقف في تعلّم اللغة الثانية  
يكون فيها المتعلمون غير قادرين على فعل كل شيء في الإنتاج الواقعي، الذي ربما  
يُظهر معرفتهم الحقيقية. فمثلاً، سيعرف المتعلمون الروسيون للإنجليزية عموماً عن  
استعمال أدوات التعريف/التكثير قل أن يستطيعوا استعمالها جيداً في الإنتاج، فيمكن  
الاستنتاج إذن أن طبيعة عمليات إنتاج الحمل تساهم في صعوبات المتعلمين في  
الاستعمال المعجمي

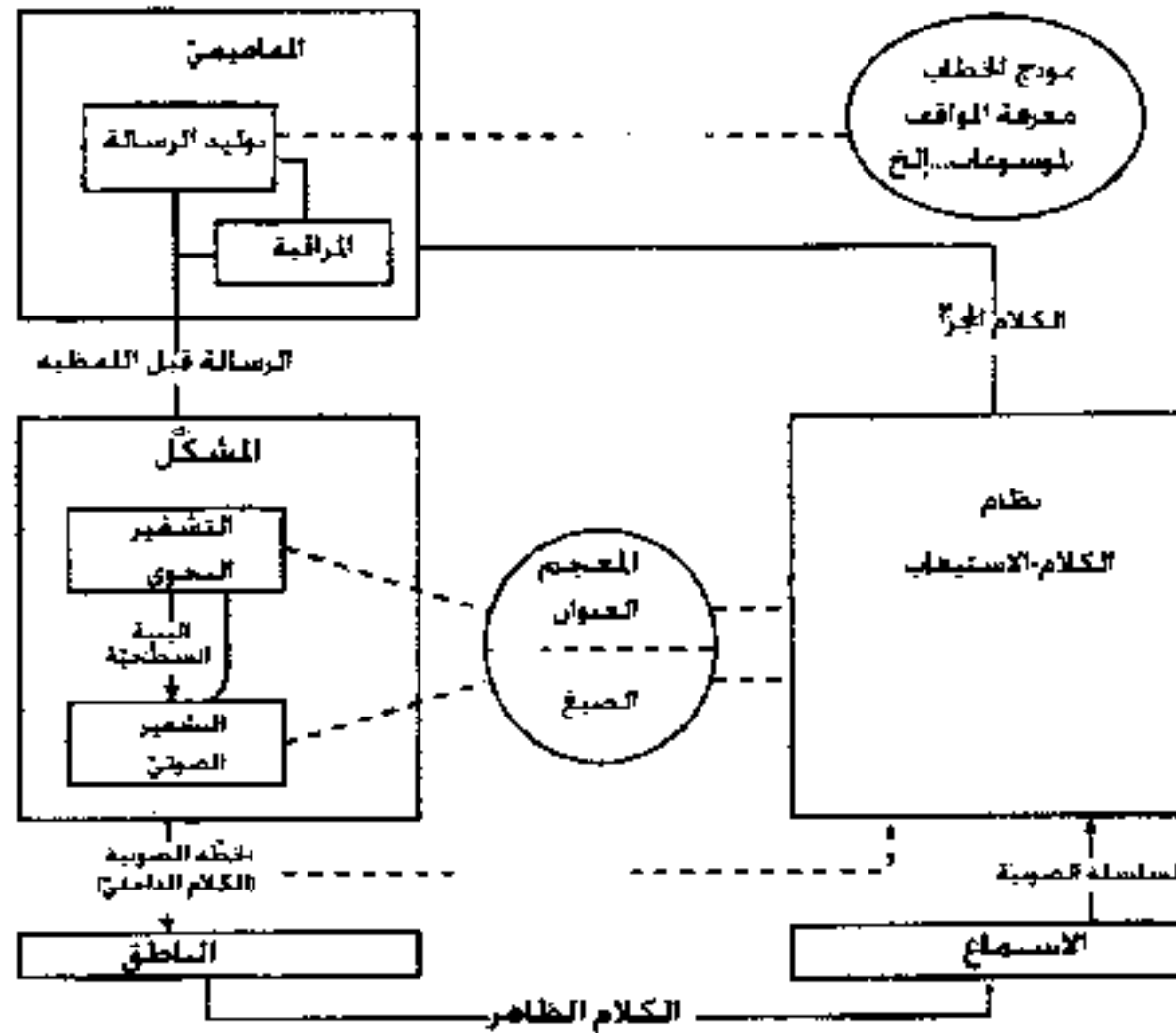
وقدّم ليفلت (١٩٨٩م) نموذجاً مفصلاً لإنتاج الحمل ويظهر في الشكل  
رقم (١٣، ١) تخطيطاً لأساسات ذلك النموذج

ودكر ليفلت، كما ناقشنا سابقاً، أن عمليات الصياغة موجهة معجمياً بشكل  
رئيسي ومع أنه لم يناقش معلومات اكتساب اللغة الثانية، إلا أنه قدّم معلومات عن  
اكتساب لغة الطفل والصروق اللغوية المتقطعة في إنتاج اللغة. ومن هذه النقاشات،  
يمكن للمرء أن يستنتج انعكاسات تلك الدراسة على اكتساب اللغة الثانية لكن بشرط  
أن تُحصر في نطاق اللغة الثانية

فيسعي علين، قل كل شيء، أن نلاحظ أن ليفلت قدّم عملية الإنتاج إلى  
مرحلتين فالمتكلم يتصور مدنياً رسالة قل لفظية، وهذا في حد ذاته نشاط معقد وقد  
ذكر ليفلت أنه، كجزء من تصور الرسالة قل اللفظية، يجب على المتكلم أن يؤسس  
هدفاً يجب على المتكلم أن يطلب معلومات عن العارة، وأن يحفظ على ما سبق  
قوله من قبل وأن يتجه لإنتاجه الخاص، مراقباً ما يقوله وكيف يقوله (١٩٨٩م،  
ص ٩) والمصطلح الذي استعمله ليفلت لكل هذا هو المفاهيمية conceptuanizing،



واسم نظام المعالجة الذي يعمل هذا هو المفاهيمي Conceptualizer. والمفاهيمي يحدد الأفكار التي سيعبر عنها في الرسالة اللفظية الحقيقية، ويجب أن تتحول الخطة ما قبل اللفظية ومُخرج المفاهيمي إلى كلمات حقيقية (فكلام في النهاية) ونظام المعالجة الذي يعمل هذا يُسمى المُشكِّل Formulator



الشكل رقم (١٣،١) تخطيطٌ للمتكلم. تمثل المربعات عناصر المعالجة، وتمثل الدوائر والأشكال البيضاوية مخازن المعرفة

(المصدر من

*Speaking: From intention to articulation*, Cambridge, MA: MIT Press, by W. J. M. Levelt, 1989).

طبع بإذن. 1989 Massachusetts Institute of Technology.

ولاحظ ليعلت أن اللغات تختلف في متطلباتها حول ما يجب أن يحدده  
 المفاهيمي فالإسبانية تفرق بين ثلاث طرق للإشارات المكانيّة (*agu'í* "هنا"، *all'iah'í*  
 "هناك"، *aqueí* "من فوق) هالك")<sup>(٤)</sup> وقد قدّم ليعلت مثالا إضافيا على المُصنّفات بناءً  
 على مفهوم الشكل. فهي عدّة لغات، مثلاً، بما فيها بعض اللغات في أستراليا،  
 وأفريقيا، والأمريكيتين، يجب أن تتطابق الصمات مع الأسماء في التنوع ويحدّد النوع  
 جرثياً عن طريق أشياء مثل هل الاسم طويلٌ ومخيف، أو سائل، أو دائري. فهي بعض  
 الأمثلة، تشفر الإنجليزية المعلومات التي لا تشفرها اللغات الأخرى فكما لاحظ  
 ليعلت، مثلاً، يمثّل الرمن فتّة إرامية في الإنجليزية، لكنه ليس كذلك في لغاتٍ أخرى  
 كثيرة، مثل المالوية، وهو المثال الذي ذكره

وجادل ليعلت بأن ليس هناك سبب للاعتقاد بأن المتكلمين من لغاتٍ مختلفة  
 يمتكروا بشكلٍ مختلف أو ينظرون إلى العالم بشكلٍ مختلف. بل على العكس، إذ يجب  
 على المفاهيمي أن يقدم معلوماتٍ للتشهير بلغاتٍ مختلفة واقترح أن الأمر في اكتساب  
 اللغة يحتاج إلى أن يكون هناك ترجيح بين المشكّل والمفاهيمي<sup>(٥)</sup> ونحن نتعلم ما  
 المعلومات التي تحتاج إليها، في الوقت نفسه الذي نتعلم فيه لغتنا الأصلية وحلما نصل  
 إلى هذه الحال، "فليس من الضروري بعد ذلك للمفاهيمي أن يطلب من المشكّل، في  
 كلّ مناسبة، ما يفصله أن يكون مُدخلًا فقد أصبح النظام، بحتصار، آلياً" (ليعلت،  
 ١٩٨٩م، ص ١٠٥)

(٤) من الطريف أنه رغم أن ليعلت لم يلاحظ هذه الجميلة، فإن الإنجليزية كانت تحتوي قديماً تعريف ثلاثي

الطرق، مع المصطلح الإصافي *yon*

(٥) انظر أيضاً هانش وهوكر (١٩٨٥م) كيمپن *Kempen* (١٩٧٧م - ١٩٧٨م) وكيمپن وهونكامب

*Hoenkamp* (١٩٨١م، ١٩٨٧م)

دعنا نطرح الآن في اكتساب اللغة الثانية يكتشف المتعلمون، في مصطلحات يميل، أن عليهم أن يكتسبوا مفاهيماً جديداً، أما المشكل فقصيدة مختلفة وسواء أكسبوا عارفين بوعي أن عليهم أن يحطّطوا بشكل مختلف لإنتاج جمل باللغة الثانية، فإن الاتجاه الطبيعي يتجه نحو الاعتماد على المشكل الذي ظهر عند اكتساب اللغة الأولى

دعنا الآن نطرح إلى الأمثلة حول /مشار في العبرية وأدوات التعريف/ التكثير في الروسية. فليس كافياً لمتعلمين أن يعرفوا تعقيدات هذه العاصر، بل يجب عليهم أيضاً أن يعدّلوا المفاهيم الخاص بهم ليصبحوا المعلومات المناسبة لخطط الإنتاج، ويتعلموا كيف يشكّلوا التراكمات الصحيحة. فلو أن المتكلمين الإنجليز الذين يتعلمون العبرية أهملوا مسألة وجهة نظر المتكلم في توليد الخطة المفهومية للجمل، فإن المشكل، عند ذلك، لن يتوصل إلى الفرق، وبالتالي سيكون من المتوقع حدوث التعميم الرائد الذي وحده بلوم كولكا وليميسون وبالمثل، فلو أن المتعلمين الروس للإنجليزية لا يهتمون بالخصوصية في بناء الخطط المفهومية، فسيكون هناك سبب ضعيف للاعتقاد بأن استعمال أداة التعريف/ التكثير الصحيحة سوف يظهر ويتشكل

وربما يلعب الفرق بين المفاهيم والمشكل دوراً أيضاً في شرح الاستعمال الشائع لما يمكن أن يسميه المرء التفكيك decompositions لدى المتعلمين والمتعلمون كثيراً ما يستعملون الإطبات مثل go up يذهب /على كلمات أحادية المورفيم مثل climb يتسلق فإذا ما أسج المفاهيم خطة تقدم أفكاراً دلالية، كما افترض ليفلت ذلك، فربما يكون من الأسهل للمتعلمين، عند ذلك، أن يتجوا الكلام عن طريق استعمال كلمات ذات تكرار أعلى، لكنها أقل خصوصية وستوقع أن يواجه المتعلمون صعوبات أكثر في إيجاد كلمات ذات تكرار أقل مما سيواجهه المتكلمون الأصليون

نريد أن يجعل الأمر واضحاً كل هذه مجرد فرضيات فقط والتحكم بدراسات إنتاج الحمل في لغة ثانية بمرص وعناية ؛ هو أمر غير متاح حتى الآن. وسنفترض أن النموذج الذي اقترحه ليعلت ربما يكون مفيداً في تفسير حقائق إنتاج اللغة الثانية (انظر أيضاً دي بوت de Bot ، وبارياكت ، وويسش ، ١٩٩٧م) ، إلا أن القضية هي قضية تطبيقية

#### (١٣،٤،٢) الإدراك Perception

تستخدم اللغات المختلفة علامات مختلفة في أنظمتها الصوتية. فمثلاً ثلث لغات العالم ، في الأقل ، تستخدم النعمة سمة مميزة في التصريق بين الكلمات. لكن الإنجليزية ، بالطبع ، لا تفعل ذلك لكن ، في الحالتين الأخرى ، تستخدم الإنجليزية علامات فارقة بين الصوائت المتوترة tense والليسة lax (كما في sheep في مقابل ship ، نور في مقابل نور) التي لا تُستعمل لتمييز الكلمات في لغات أخرى كالإسبانية ومع وجود هذه المروق في القوائم الصوتية ، ليس من المعاجاة أن نجد أن المتكلمين بلغات مختلفة يميلون لاستعمال إستراتيجيات مختلفة في إدراك الكلمات ، كما لاحظ ذلك كثير Cutler في سلسلة من الدراسات (مثلاً . ١٩٩٠م)

فقد وجد كتلر (١٩٩٠م) أن المتكلمين الإنجليز يستعملون إستراتيجية تتمثل في التركيز على المقاطع القوية (أي . تلك التي تحتوي صائناً غير مقلص unreduced vowel) في التعرف على الكلمات وهناك أنواع مختلفة من المعلومات اللغوية حول هذا الافتراض ، حيث يتعمّل أحد هذه الأنواع في دراسات يُطلب من المشاركين فيها أن يستجيبوا متى ما سمعوا كلمة مستهدفة خاصة وكانوا أقرب إلى أن يستجيبوا خطأ بكلمة trombone عندما كانت الكلمة المستهدفة bone من أن يستجيبوا بكلمة trumpet عندما كانت الكلمة المستهدفة pet فالقطع الثاني في trombone قوي ، بينما هو ضعيف في trumpet والسؤال الثاني من الأدلة يتمثل في أنشطة يُطلب من المشاركين فيها أن

يحددوا الكلمة التي تمثل جزءاً من كلمة غير ذات معنى فقد كانوا قادرين أن يحددوا كلمة *mint* بسرعة ودقة أكثر في الكلمة عديدة المعنى *MINTeF* من الكلمة الأخرى عديدة المعنى أيضاً *mintEEF* (تشير الحروف الكبيرة إلى المقطع المسور).

واقترح كتلر (١٩٩٠م) أن هذه الإستراتيجية من التركيز على المقاطع القوية غير موحدة في الفرنسية، إذ لا يوجد دافع صوتي لها والمتكلمون الفرنسيون يميلون إلى الانتباه بالتساوي إلى جميع المقاطع والنظام الصوتي في الإسبانية وفي الصربية كذلك شبيهان بذلك الموجود في الفرنسية من حيث تعاملهما مع المقاطع فهما، بمعنى آخر، يتفاه بالتساوي إلى المقاطع المسورة وغير المسورة ولعل هذا ما يجعل النتيجة الآتية بالتحديد لميرا (١٩٨٤م، ٢٣٤-٢٣٥) مثيرة للاهتمام.

قد أحرب أيضاً، ساسو على المتكلمين الإسبان، وتعرض هذه أن يكون هناك اختلافات غير متوقعة، أصيب لخطأ مماثل ومهمته بين الطريقتين التي يتعامل بها المتكلمون، لأصيون بالإنجليزية وبالإسبانية مع الكلمات ونحن نعلم في الوقت حاضر على فكرة أن المقاطع تدعب دوراً أكثر أهمية بكثير في عمل الكلمات لدى المتكلمين الإسبان منها لدى نظرائهم الإنجليز

ويرغم مير، أيضاً أن المتكلمين الصيبيين "يتفاهون إلى نهايات الكلمات أكثر مما يفعل المتكلمون الإنجليز" (ص ٢٣٤) وهذا لا يعني أن المتكلمين الصيبيين يتفاهون إلى المقاطع الأخرى أقل مما يفعلون مع المقاطع النهائية فإذا كان المتكلمون الإنجليز يركزون على المقاطع القوية، التي لا تميل لأن تكون نهائية في الكلمات المتعددة المقاطع، وإذا كان المتكلمون الإسبان والصيبيون يميلون إلى الانتباه إلى كل المقاطع بالتساوي أكثر مما يفعله المتكلمون الإنجليز، فإن هذه الملاحظة، بالتالي، هي ما نتوقعه تماماً فيبدو من المرجح أن السبب الرئيسي الذي يجعل المتكلمين الإسبان والصيبيين يتعاملون مع الكلمات الإنجليزية بطريقة مختلفة هو أنهم يستخدمون استراتيجيات المعالجة التي تعلموها في لغاتهم الأصلية.

يمثل إدراك الكلمات عمومًا المشكلة الرئيسية في فهم الكلام المتتابع، كما ذكرنا سابقاً. فإذا لم تُدرك الكلمات بشكلٍ صحيح، فمن غير المحتمل، بالتالي، أن يكون المستمع قادراً على تحديد معنى الخطاب، وأن تكون قادراً على فهم الكلمات بصورة كافية في وقت متابعة الحوار مهمة صعبة في اللغة الثانية، تتطلب عادةً عملاً شاقاً مع اللغة.

وحتى بين المتكلمين المؤهلين في لغة ما، فإن الاعتبارات المعجمية عادةً ما يكون لها اليد الطولى في تفسير تدفق حوار ما. وعادةً ما يحلّل الباحثون، في نظرهم إلى حوار ما، نسخة المكتوبة من ذلك الحوار. ويعطي هذا عالٍ صورة غير واقعية، كما لاحظ بيل (١٩٨٥م)، لما يجب أن يجعله المشاركون في الحوار. ونحن نستطيع أن نقرأ النسخة المكتوبة بأي ترتيب، حيث نرجع إلى الخلف عندما يكون ذلك مساعداً لنا على الفهم. ويعطي هذا، كذلك، انطباعاً عن الكمال الدلالي أكثر بكثير مما يحدث عادةً في الكلام المتتابع الواقعي. والمشاركون في حوار ما لا يستطيعون أن يحتفظوا بكل شيء في الذاكرة، إذ يميلون غالباً إلى سبب محدود في الحوار فعلى سبيل المثال، نعتمد الاستجابات عادةً على كلمة معينة، أو مجموعة من الكلمات التي قلب المشاركون في الحوار. ولأن الكلام يُحطّط له، خاصةً قبل أن ينتهي الحوار الآخر، فعالب ما تكون الكلمات في كلام المحاور مهمة جداً. انظر إلى القطعة الآتية من مقابلة، حيث أحد هذا مثال من كتاب تعليمي لتعليمي الإبحيرية لغة ثانية.

المحاور: وما يتعلق بالمهم، كثير من الوظائف التي يتحدرت فيها الناس هي نوع من المهم التي تسمر مدى الحياة. ماذا عن كرة القاعدة؟ هل هي مهمة كملة مدى الحياة؟

كورنت: لقد كان أم أعني، لقد كان لقد كانت كرة القاعدة حياتي حتى الآن، أنت تعرف أعني، أن أعرف يوماً ما ربي يكون عدلاً سوف أكون خارجها

المحاور . ولكن كم تستطيع أن تتوقع أن أن تلعب ، دعنا نقل بشاط ؟  
 كورت . حساً ، أعتقد أن - بالطبع ، أنا قد وضعت أهدافاً ، وقد أنجزت  
 هدفي الأول ، الذي كان أن أصل إلى السوي الكبير . والآن ، هدفي  
 التالي أن أستمّر لأربع سنوات قادمة ثم أتقاعد وبعد ذلك ،  
 كل شيء هو .

المحاور : ولكن كم سنة تستطيع أن تتوقع أن تلعب ، وأنت محترف ،  
 كرة ؟

كورت . إنه - إنه صعب - أن ألعب رامياً ، ومن الصعب ، كوبي رامياً ، أن  
 أقول واقعياً كم سنة . لأنك لا تعرف أبداً ، إذا ما ستحدث إصابة  
 في دراعك ، إذا ما كانت الأمور ستكون في صالحك أو ما إذا  
 ستكون المشكلة لكن أه كوبي رامياً ، أظن دروة - أنا عمري  
 ٢٤ سنة الآن ، وهذا هو عامي السادس - ودروة الوقت لأي رام  
 هي ٢٧ إلى ٣٠ (كورنيوس Cornelius ، ١٩٨١م ، ص ١٢٤)

لقد شعر كل من المتكلمين الأصليين وغير الأصليين ، في الفصول ، أن كورت  
 كان إما فطناً وغير متعاون أو لم يفهم الأسئلة . حقيقة أن المحاور كان أكثر طلاقة وطلّ  
 يسأل أسئلة تبدو صياعات مختلفة للسؤال نفسه ، مما يعزّز الاعتقاد بأن التفسير القانوني  
 لكل سؤال كان شيئاً مثل "كم ستستمر مهنتك في كرة القاعدة؟"

وحتى إذا كان كورت غير متعاون أو لم يفهم السؤال ، يبقى السؤال قائماً  
 ما الذي حفر إجاباته . بطر أن هذه الإجابات كانت محمّرة إلى درجة كبيرة بكلمات  
 معبّنة في سؤال المحاور فالسؤال الأول يسأل عن مهنة مدى الحياة . فعادة عندما  
 يُسأل شخص عمره ٢٠ سنة عن مهنته فإسا نتوقع أنه سيطر إلى الأمام ، لكن  
 عندما يُسأل شخص عمره ٧٠ سنة ، فإسا نتوقع أن النظره ستكون إلى الوراء . وقد

كان كورت بوصوح ينظر إلى الوراء وأخير محاوره أن كرة القاعدة كانت بالفعل مهنته مدى الحياة فهو عالياً بدأ يلعب عندما كان عمره ٥ أو ٦ سنوات ويتجاهل هذا الحوار بعض المعلومات التي وردت في السؤال، لكنه يتوجه مباشرة إلى الكلمات مهمة مدى الحياة

أما في الإجابة الثانية، فقد أجاب كورت بشكل رئيسي عن الكلمة تتوقع كما في تتوقع أن يلعب وتوقعات كورت بالكاد تعتمد على ظنون غير مشوقة، فهو لديه أهداف يريد أن يحققها، كما لديه توقعات معينة حول مدى النجاح الذي من المحتمل أن يصل إليه فهو يحذر المحاور عن أهدافه، لكنه حذر من أن يذكر مدى ثقته في أن يصل إلى الأهداف التي لم يحققها بعد

أما في الإجابة الثالثة، يعطي كورت الحوار الذي يريده المحاور وربما اكتشف أن ذلك كان الهدف طوال الوقت، أو ربما نظر إلى هذا على أنه سؤال أكثر وضوحاً بصفته مختلفاً حقيقياً عن السؤالين الأولين كان هدفه أن يرى أن كل إجابة في هذا الحوار الذي يبدو وكأنه غير طبيعي مدفوعة بالعناصر المعجمية المهمة في السؤال السابق

إن كورت والمحاور كلاهما متكلمان أصلياً بالإنجليزية ويمكن أن يكون الحوار أكثر تشعُّلاً لو أن المستمع غير الأصلي فسّر كلمة خطأ، واستعمل تلك الكلمة المفسرة خطأ على أنها الكلمة الرئيسية التي يسي عليها إجابته. ول سوء الخط فليس هناك دراسات كافية لنعرف كيف يؤثر الإدراك المعجمي على خطاب المتكلمين غير الأصليين

### (١٣، ٤، ٣) صياغة الكلمات Word Formation

تتضمن معرفة المعجم أيضاً معرفة كيف ترتبط بين العناصر لتحرح بعناصر معجمية جديدة وأهمية صياغة الكلمات تختلف من لغة إلى أخرى، وصياغة الكلمات أقل أهمية بكثير في الإنجليزية منها في كثير من اللغات الأخرى ولاحظ



هانكامر Hankamer (١٩٨٩م) أن التركيبة تحتوي على تصريح اشتقاقى أكثر إنتاجية مما يوجد في الإنجليزية، مما يسمح لها بأن تصوغ كلمات أكثر من خلال الصرف والوضع أكثر إفراطاً في لغة مثل الإسكيمو، أو في لغة فيها دمج فعلي واسمي، مثل الشوكشي Chukchee فهي الشوكشي، على سبيل المثال، تُصاغ أفعال معناها "صيد الحيتان" 'whale hunt' و "صيد العقمة" 'to walrus hunt'، و "صيد الرنة" 'to reindeer hunt' من الكلمات التي تعني "صيد"، و "الحوت"، و "العقمة"، و "الرنة".

وهناك عامل آخر ينبغي أن نشير إليه حول صياغة الكلمات في الإنجليزية يتمثل في أن كثيراً من الكلمات المعقدة في الإنجليزية مأخوذة من اللاتينية واليونانية والمتكلم الإنجليزي العادي غير مطلع على كيفية صياغة هذه الكلمات أما في الألمانية فالوضع مختلف، والكلمة الألمانية *Wasserstoff* التي تعني "هيدروجين"، وترجم أجراؤها بالآتي (هيدرو تعني "الماء"، وهي *Wasser* في الألمانية، وجين تعني "مادة" أو *Stoff* في الألمانية) فالمتكلم الألماني، بالتالي، أقرب إلى أن تتعرف على عملية صياغة الكلمات في *Wasserstoff* مما يكون عليه المتكلم الإنجليزي في *hydrogen* وقد نتوقع أن يكون المتكلمون الألمان أكثر حساسيةً لعمليات صياغة الكلمات عموماً في تعلم اللغة الثابتة أيضاً.

كما استكشفت أولشتاين (١٩٨٧م) تطور عمليات صياغة الكلمات لدى متعلمين للعبية وقد اهتمت باستعمال كلمات جديدة من وجهتي نظر الإسهاح والتفسير وأظهر المتعلمون، في أنشطة الإنتاج، تقدماً نحو عمادح اللغة الهدف والمتكلمون الأصليون، مثلاً، يميلون إلى إعطاء كلمات متكررة في الشاطات بسة ٧٤/ من الوقت، أما متعلمو المستوى المتقدم فالسبة لديهم ٦٧/، ومتعلمو المستوى المتوسط ١٩/، وبالإضافة إلى ذلك، فعندما يتكرر متعلمو المستوى المتوسط، يستخدمون آليات مختلفة عن تلك التي يستخدمها كل من طلاب المستوى المتقدم والمتكلمين الأصليين.

ويعتمد طلاب المستوى المتوسط على اللواحق فقط طول الوقت، مركّزين عليها في صموههم اللعوية بصفتها الوسيلة الرئيسية لصياغة كلمات جديدة. وقد استعمل كل من طلاب المستوى المتقدم والمتكلمين الأصليين وسائل متنوعة أكثر لصياغة كلمات جديدة وكانوا أكثر استعمالاً لمرواجة الكلمات، والنحت، وتغيير الحذور مما كان يفعله متعلمو المستوى المتوسط. ولكن في نشاط التفسير، وهو نشاط تطلّب من المتعلمين أن يعيّنوا معنى ما لكلمات جديدة، لم يؤدّ أي من مجموعتي المتعلمين مثل المتكلمين الأصليين ففي هذا النشاط، تطلب من المتعلمين أن يفسّروا كلمات خارج سياقها وتختصّ عدم القدره على تفسير كلمات بأسلوب شبيه بالأصلي، حتى من أولئك الذين يتحورون كلمات مثل المتكلمين الأصليين، أنه حتى المتكلمون في مستوى متقدم مقيّدون إلى درجة عالية بالسياق في استعمالهم للغة الثانية

(١٣، ٤، ٤) تركيب الكلمات، والتضام، والأسلوب

#### Word Combinations, Collocations, and Phraseology

يقرّ كثير من اللعويين شيئاً متوسطاً بين التركيب والمعجم فالوحدات الأصغر من الحمل لديها بنية غير قيدة للشرح بناءً على فئة تركيبية حالصة فهي أحد الجواب، هناك تعبيرات اصطلاحية idioms مثل *kick the bucket* مات، وبسّ متعدّد الكلمات تدلّ على معنى معين وتُعتلّ بكلمات مفردة في لغات كثيرة، مثل *yellow jacket* زُبور<sup>(٦)</sup> وعدم الإملاء الإنجليزي، في الواقع، ليس دائماً مؤشراً جيداً على أوصع الكلمات فكلمات مثل *Matchbox*، *Match-box*، و *match box* علبة أعواد الثقاب كل كتاباتها الإملائية صحيحة وعلى المتعلمين أن يتعلّموا هذه الوحدات المتعددة الكلمات بصفتها كلاً متكاملاً وربما يُخطئ المتعلمون، بالطبع، في موقع إدراكي،

(٦) حشرة وصفتها صاحب النصاب بأنها دباب لسّاع انظر لسان العرب مادة (الزبور)، وانظر أيضاً

لمورر، مادة (yellow) وما يعنى (الترجم)

فيفسرون العبارات المقيدة كالتي مرّت معاً الآن كلمة كلمة ولن يكون للتفسير  
الحاصل بهذه الطريقة عموماً أي معنى في سياقه

وهذا مجموعة أكثر تشويقاً من الأمثلة تنصّر عباراتٍ مثل *broad daylight* ،  
النهار، *green with envy* حسود، *deep sigh* تنهيدة عميقة وعادة ما توصف هذه  
العبارات تحت مصطلحاتٍ مثل التصام، أو تركيب الكلمات، أو الأسلوب  
وأحد العوامل المهمة المتعلقة بتركيب هذه الكلمات أنها ليست حرةً عما  
فها، في الواقع، قيودٌ إحصائية قوية حول ظهورها معاً، كما يظهر في اختبارات مثل  
المراعات تأمل في الكلمات التي يمكن أن تُختار في المراعات الآتية

I'm afraid I have some \_\_\_\_\_ news.

أحشى أنه لديّ أخباراً \_\_\_\_\_

She looked out the window and breathed a \_\_\_\_\_ sigh.

نظرت من النافذة وبعثت تنهيدة \_\_\_\_\_

I wonder what's wrong. She's been in there a \_\_\_\_\_ time

أتساءل ما الخطأ لقد كانت هناك في وقتٍ \_\_\_\_\_

He's very stubborn. He's had a \_\_\_\_\_ will ever since he was a baby

به عيبٌ جداً لقد كانت لديه إرادة \_\_\_\_\_ منذ أن كان طفلاً

I know that's true as a \_\_\_\_\_ rule, but this may be an exception

أعرف أن ذلك صحيحٌ كونه قانوناً \_\_\_\_\_ ، لكن ربما يكون هذا استثناءً

وقد افترصت أكमतوف Akhmatova (١٩٧٤م، ص ٢٤) بأنه

يظهر أن تركيب الكلمات أصبح "حرّاً" بمعنى أنه لا توجد أي قيود معروفة عليه، وحدث  
بعد عندما مرّك الكلمات عن طريق متكلمين مدّعين أو "خائليين" غير مكتملين بإعادة  
إنتاج التعقيدات الموجودة فعلياً ويركّب الكلمات "بحرية" أناسٌ يصنعون فقط من أجل  
التجديد والاصالة فمن يجد تركيب الكلمات الذي يكون "حرّاً" حقاً في البرديات أو  
أنواع أخرى من الكلام أو الكتابة خياليين

ويُسبّب تركيب الكلمات هذا مشاكل خاصة للمتعلمين فقد انحرف

أكमतوفها نفسها في نشاط في تدريس تركيب الكلمات الإبحيرية المتكلمين أصليين

يتكلمون الروسية ولكن ربما لا يكون التدخل التعليمي المباشر أكثر الطرق تأثيراً في المتعلمين ليكتسبوا كلمات فردية وكلمات مركبة فقد أقرص أن أفضل طريقة لتعلم المعجم أن تألف مدى عريضاً من النصوص (بيكر، ١٩٩١م) وقد كان الاهتمام قليلاً نسبياً بهذه المشاكل في تعلم اللغات الثانية، إذ ذكر ميرزا (١٩٨٣م، ١٩٨٧م) في مصادره ومراجعته حول المفردات في لغة ثانية أربعة مصادر فقط عن التصاميم: ألكساندر Alexander (١٩٨٢م)، وبيون Vinon، وكورسو Cornu (١٩٨٥م)، وبراون (١٩٧٤م)، وكوي Cowie (١٩٧٨م) وقد عالجت هذه الدراسات المشكلة التعليمية فقط، ولم يناقش أيُّ منها كيف يكتسب المتعلمون القدرة في تركيب الكلمات وتضامها

ويُصطَرَّ المتعلمون عالياً أن يكون مبدعين في تركيب كلماتهم، وتكون النتيجة أنهم يصححون عرصة لسوء الفهم تأمل المثال الآتي، من المرادفات الشائعة لكلمة *local* محليّ الكلمتان *parochial* و *provincial*، ثم تأمل الآن العروق بين الجمل الآتية

The Detroit Free Press is a local paper (١٣، ١٠)

مطبعة ديترويت الحرة جريدة محلية

The Detroit Free Press is a parochial paper (١٣، ١١)

The Detroit Free Press is a provincial paper. (١٣، ١٢)

إن أول هذه الأوصاف تفسيرٌ لشيءٍ واقع فعلاً، بينما تنصم الحملتان الأخريان أوصافاً اردرائية حول نوعية الجريدة فهو استعمال المتعلم واحدة من الصفتين الأخيرتين ربما يُعاجأ بسماع اعتراض محاوره، إذا كان ذلك المحاور يعتقد أن الجريدة جيدة إلى حدٍّ ما فعندما نسمع شيئاً غير عاديٍّ، نترص أن لدى المتكلم شيئاً وحيهاً ليقول أشياء حول هذه المسألة غير العادية والمشكلة بالنسبة للمتعليم أنه يتعلم ألا يكون مدعاً ويلتزم بتركيب الكلمات القياسي

**Conclusion (١٣,٥) خاتمة**

لقد أظهرنا في هذا الفصل أهمية المعجم و تعقيداته و بسب هذه التعقيدات ، كانت الأبحاث في المعجم ودوره في اكتساب اللغات الثانية أقل مما تستحقه تلك الأهمية . وتعد هذه المنطقة إحدى أصعب المناطق التي يحاول المتعلمون أن يكتسبوا بأي درجة من النجاح . وسرير في الفصل الأخير النتائج التي عرصاها خلال هذا الكتاب . كما سناقش بعض الطرق التي يمكن لوجهات النظر المتنوعة ، التي عرصاها في اكتساب اللغات الثانية ، أن تتكامل فيها .

**Suggestions for Additional Reading إضافية**

- vocabulary and language teaching* Ronald Carter & Michael McCarthy (eds ) Longman (1988)
- Second language vocabulary acquisition* James Coady & Thomas Huckin Cambridge University Press (1997).
- Working with words. A Guide to teaching and learning vocabulary* Ruth Gairns & Stuart Redman. Cambridge University Press (1986).
- vocabulary in a second language (Vols 1-2)* Paul Meara (Ed ) Centre for Information on Language Teaching and Research (1983, 1987).
- Language acquisition. Special issue of *Second Language Research*, 11 Paul Meara (Ed.) (1995).
- Vocabulary in language teaching* Norbert Schmitt Cambridge University Press (2000)
- Vocabulary Description acquisition and pedagogy* Norbert Schmitt & Michael McCarthy Cambridge University Press (1997).
- Incidental L2 vocabulary acquisition. Theory, current research, and instructional implications. Special issue of *Studies in Second Language Acquisition*. 21 Marjorie Wesche & Sima Paribakht (Eds.) (1999).

**Points for Discussion نقضايا للمناقشة**

المسائل (١,٢ و ٣,٢) من جاس وسوراس وسليكر (١٩٩٩م) متعلقة بهذا

**الفصل**

١- لقد لاحظنا في هذا الفصل أن نموذج ليمت حول إنتاج الكلام في الشكل رقم (١٣,١) كان مقصوداً منه معلومات لغوية من لغات أولى متعددة . ما الآثار التي يمكن أن تكون لهذا النموذج على إنتاج الكلام في اللغة الثانية ؟ ما جواب استعمال

اللغة الثانية التي ربما لا يستطيع المودح تفسيرها؟ هل يمكن للمودح أن يستوعب النقل من اللغة الأصلية مثلاً؟

٢ عند مناقشة الحوار بين كورت ومحاوره، لاحظنا أن الإجابات التي أعطاها كورت كانت تحمّلها كلمات مهمة في أسئلة المحاور تأمل مرة أخرى الحوار الذي عُرض في الفصل ١٠ بين متكلم أصلي ومتكلم غير أصلي يناقشان فيه شراء جهاز تلفاز. حلّل هذا الحوار من وجهة نظر فهم الكلمة المهمة في جانب كل من المتكلم الأصلي والمتكلم غير الأصلي

٣ يطق المتكلمون غير الأصليين بالإنجليزية عادةً حملاً مثل الآتية *I need one ride home from the party* أحتاج توصيلة إلى البيت من الحفلة ما الغريب في هذه الحملة؟ لماذا تعتقد أن هذا النوع من الأخطاء يحدث؟

٤ أعط أمثلة على التعقيدات المعجمية من الإنجليزية أو من لغة أخرى تعرفها، ثم حمّل ما صعوبات التعلم التي يمكن أن تظهر

٥- المعلومات اللغوية الآتية من طلاب يتعلمون الإنجليزية لغة ثانية في المستوى المتوسط في برنامج دراسي مكثف والطلاب من مجموعة متنوعة من اللغات الأصلية والجزء ١ من معلومات لغوية شعبية، أما الجزء ٢ و ٣ فمن مقالات إرشائية

### الجزء ١

- (1) I had one *discuss* with my brother
- (2) You have a business *relation* (relationship).
- (3) You get happy very *easy*
- (4) There will be two *child*
- (5) You say he's a *science*
- (6) We have to think about Franklin, the *science*
- (7) She has a good chance to *life*
- (8) Maybe they don't finish their *educated*

(أ) كيف تختلف الصيغ المكتوبة بالخط المائل عن الاستعمال في الإنجليزية الفصحى؟

(ب) هل هناك علاقة متوقعة منتظمة بين صيغ التعلم هذه والاستعمال الفصيح؟

### الجزء ٢

- (1) Actually such *behaves* lead mostly to misunderstanding.
- (2) The people gave presents to *they* friend and their family
- (3) Some people didn't *belief* this was a better way
- (4) No matter how *differ* in age between us.
- (5) *Differ* from other parents in my country, they never told us what we must study
- (6) Taught me how to choose the more *advantages* values
- (7) This is a strange but *interest* continent.
- (8) The most *advantage* way

ح) ركّز على الكلمات المكتوبة بالخط المائل في كلّ جملة حاول أن تستخلص تعميماً وتفسيراً للمادح التي تجدها

د) هل التعميم الذي خرجت به متوافق مع التعميم الذي وجدته في الجزء ٢١

### الجزء ٣

- (1) Soccer is the most common *sporting*
- (2) America refused continual *supported* our military request
- (3) When he was 7 years old, he went *schooling*
- (4) About two hours driving *eastern* from Chicago
- (5) After finished my college *studied*, I went to my country
- (6) Doctors have the right to *removed* it from him
- (7) There is a night for *asleep*.
- (8) Moreover it may lead to *conflicting*
- (9) I am not going to get married when I will *graduation* the school

هـ) حاول أن تستخلص تعميماً في اللغة اليسية رى يعلل للصبح المكتوبة بالخط المائل كيف يمكن أن تفسره؟

و) هل يُعتبر هذا التعميم التعميم السابق الذي خرجت به حول الجزءين ١ و ٢٢  
 إد. كان كذلك ، فكيف؟

ز) بالنظر إلى المعلومات اللغوية التي قدّمت في الأجزاء الثلاثة في هذه المشكلة ، ما الإستراتيجية / الإستراتيجيات التي خرج بها هؤلاء المتعلمون وبما يتعلّق باستعمال المعجم؟

٦ المعلومات اللعوية في هذه المشكلة من مصادر مكتوبة وشفهية وللعبة

الأصلية هي العربية

### الجزء ١

- (1) You eat a cabbage roll *one time*
- (2) I need my hair to be *tall*
- (3) I hope to become *bigger* than this age
- (4) *Close* the television
- (5) And imagine that kind of people *graduate* every night from the bars.
- (6) You have hard time to *collecting* your money
- (7) So, when I like to park my car, there is no place to *put it*, and *how many ticket I took*
- (8) I did not *find my money in the street*
- (9) This "sambousa" is not sweet or *pastry* Its main course (10) If I will not follow from *first*, I will not understand
- (11) If you *appreciate* your money, you won't buy American car
- (12) If you appreciate your money, you won't buy American car You'll pay *expensive*

(أ) صف (جملة جملة) ما يفعله هؤلاء المتعلمون فيما يتعلق بمعاني الكلمات

(ب) حدد المعلومات اللعوية جملة جملة ثم أعط تفسيراً لكل منها

(ج) ما تعلمات اللعبة اللغوية التي يمكن أن تعسر هذه المعلومات اللعوية؟ أعط

تفسيراً لتأنيكك ثم ما الإستراتيجية العامة التي تتأهل هؤلاء المتعلمون في اكتساب معاني الكلمات الإنجليزية؟

### الجزء ٢

فيما يلي المعاني المقصودة للحمل التي وردت في الجزء ١ وهي المعاني التي

مُبرّر عند إعادة عرض بعض المقاطع في اللعبة الأصلية

- (١) You ate a cabbage roll *once*.
- (2) I want my hair to be *long*.
- (3) I am looking forward to the day when my children will be *older*
- (4) Turn off the television
- (5) And imagine the kind of people who will leave the bar every night
- (6) You have a hard time *earning* your money
- (7) Because there are not enough parking spaces, I get a lot of tickets



(8) Money doesn't grow on trees.

(9) The "sambousa" is not a dessert. It's a main course.

(10) If I don't follow the lectures from the beginning, I won't understand

(11) (and 12) If you value your money, you won't buy an American car  
You will pay a lot of money if you do.

(د) قارن تصيراتك في الجزء ١ مع تلك التي قُدِّمت في الجزء ٢ م العروق التي

تجدها؟ ما الذي تعترضه هذه العروق حول المتكلمين الأصليين عند التفسير؟

(هـ) هل تؤثر نتائج مقدرتك، أو تُعَيِّر، تعميماتك في اللغة البيئية السابقة؟ إذا

كان ذلك كذلك، كيف ولماذا؟

٧- بعد تعلُّمك كلمة جديدة نعتقد أنك لم تسمعها من قبل، تبدأ في الظهور

مراراً في سياقاتٍ كتابية وشفهية. كيف تفسِّر هذه الظاهرة؟ هل أصبحت هذه الكلمة

تُستعمل بتكرارٍ أكبر، أم أن المتعلم أدرك وجودها؟ هل هذا الوضع يختصُّ بسياق اللغة

الثانية فقط، أم هل يحدث في لغة المرء الأصلية أيضاً؟

## نظرة تكاملية في اكتساب اللغات الثانية

### AN INTEGRATED VIEW OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION

(١٤,١) تكامل المجالات الفرعية *An Integration of Subareas*

إن تعلم لغة ثانية، كما بات واضحاً من خلال هذا الكتاب، جهدٌ متعدد الوجوه ولكي يفهم هذه الظاهرة تماماً، يجب علينا أن ننظر في ما نتعلمه وما لا نتعلمه، بالإضافة إلى السياقات التي يحدث فيها التعلم وعدم التعلم ونقصد بعدم التعلم التأثيرات المتنوعة على عملية التعلم، التي هي بؤرة المركز في معظم ما جاء في هذا الكتاب فقد شرحنا في الفصلين ٣ و ٥ كيف تلعب اللغة الأصلية دوراً مهماً في التعلم وناقشنا في الفصل ٦ دور العمليات اللغوية في اكتساب اللغات الثانية، كما ناقشنا أيضاً اكتساب نظم الأصوات بالإضافة إلى نظام الحجة والرمز كما عرصب في الفصل ٧ بعض المبادئ المرتبطة بالسحو العالمي، وأظهرنا مركزيتها في فهم اكتساب اللغات الثانية، ولاحظ أيضاً أنها لا تفسر سوى جزء من الظاهرة المعقدة في اكتساب اللغات الثانية ثم ناقشنا في الفصل ٨ ثلاث طرق لتفسير اكتساب اللغات الثانية. من خلال المبادئ المرتبطة بمودح الرقابة، ومودح التدفيس، والارتباطية كما تأملنا في الفصل ٩ في دور السياق الاجتماعي والخطابي في اكتساب اللغات الثانية أما في الفصل ١٠، فقد عرصبنا مفاهيم المدخل، والتدخل، والمخرج، كما شرحنا كيف ترتبط هذه الأفكار بالاكتساب نفسه. وتناول الفصل ١١

كيف أن التعليمات في قاعة الدرس تؤثر (أو لا تؤثر) في تعلّم اللغات الثانية وعماج  
المفصل ١٢ العوامل غير اللغوية الداخلة في اكتساب اللغات الثانية، يسمّى ركز الفصل  
١٣ على أهمية المعجم

كلّ هذه الاتجاهات في الاكتساب جوهرية في التعامل مع جرء مما يحدث في تعلّم  
اللغات الثانية ولكن لا يمكن لأيّ واحدٍ منها وحده أن يعطي صورةً كاملة عن هذه  
الظاهرة. لذلك سنقدم نموذجاً يوضح المواقع التي تناسب مختلف الأجزاء التي توقشت  
خلال هذا الكتاب، وكيف يرتبط كلّ منها بصورة أكبر بالاكتساب وسنطري هذا  
المفصل الأخير في ما يجب على المتعلم أن يفعله ليحوّل المدخل إلى مُخرج، إذهبك  
خمسة مراحل في هذه العملية: (أ) المدخل المدرك، (ب) المدخل المفهوم، (ج)  
الحاصل، (د) التكامل، (هـ) المُخرج وسنعالج كلّاً من هذه المستويات، ثمّ نوسّع في  
العوامل التي تتوسّط بين مستوى وآخر<sup>(١)</sup>

ههناك جدالٌ رئيسي، كما سبق أن ذكرنا في الفصل ٧، في البحث في اكتساب اللغة  
(الأولى والثانية) يتساءل عما إذا كانت الفطرة أفضل وسيلة لوصف الاكتساب وتقول  
إحدى وجهات النظر أن الطفل يبدأ نشاط التعلّم بحوٍ علمي يسمح له بأن يسي بحوٍ لعمه  
الأصلية على أساس معلومات لغوية محدودة. بينما ترى وجهة نظر أخرى أن اكتساب  
اللغة هو شكلٌ من أشكال التفاعل الاجتماعي (ويتح عه) (الفصل ١٠)

ويركّز البحث في إطار الاتجاه الأول على طبيعة الحوٍ العالمي (انظر الفصل ٧)  
ولعاملون ضمن هذا الإطار يتحدون من التوصيفات اللغوية للحوٍ محالاً لبحوثهم  
وهم بذلك يعترضون وجود المتكلم المستمع المثالي، ويدّعون أنه كفي بفهم القيود  
الشككية على اللغة، محتاح إلى عزل ذلك النظام اللغوي، وسرّ أعواره بداته ولداته  
دون تأثيرات خارجية (اجتماعية مثلاً) والسؤال الذي يُسأل دائماً، فيما يتعلق

(١) يعتمد معظم هذا الفصل على مقال "Integrating Research Areas: A Framework for Second Language

Studies" مناطق البحث التكاملية: إطار لدراسات اللغات الثانية، حاس (١٩٨٨م أ)

ياكتساب اللغة الثانية، هو: ما دور النحو العالمي في اكتساب الراشدين اللغة الثانية؟ هل النحو العالمي (الذي يُفترض أنه متاح للأطفال الذين يكتسبون اللغة الأولى) متاح للراشدين الذين يتعلمون لغة ثانية؟

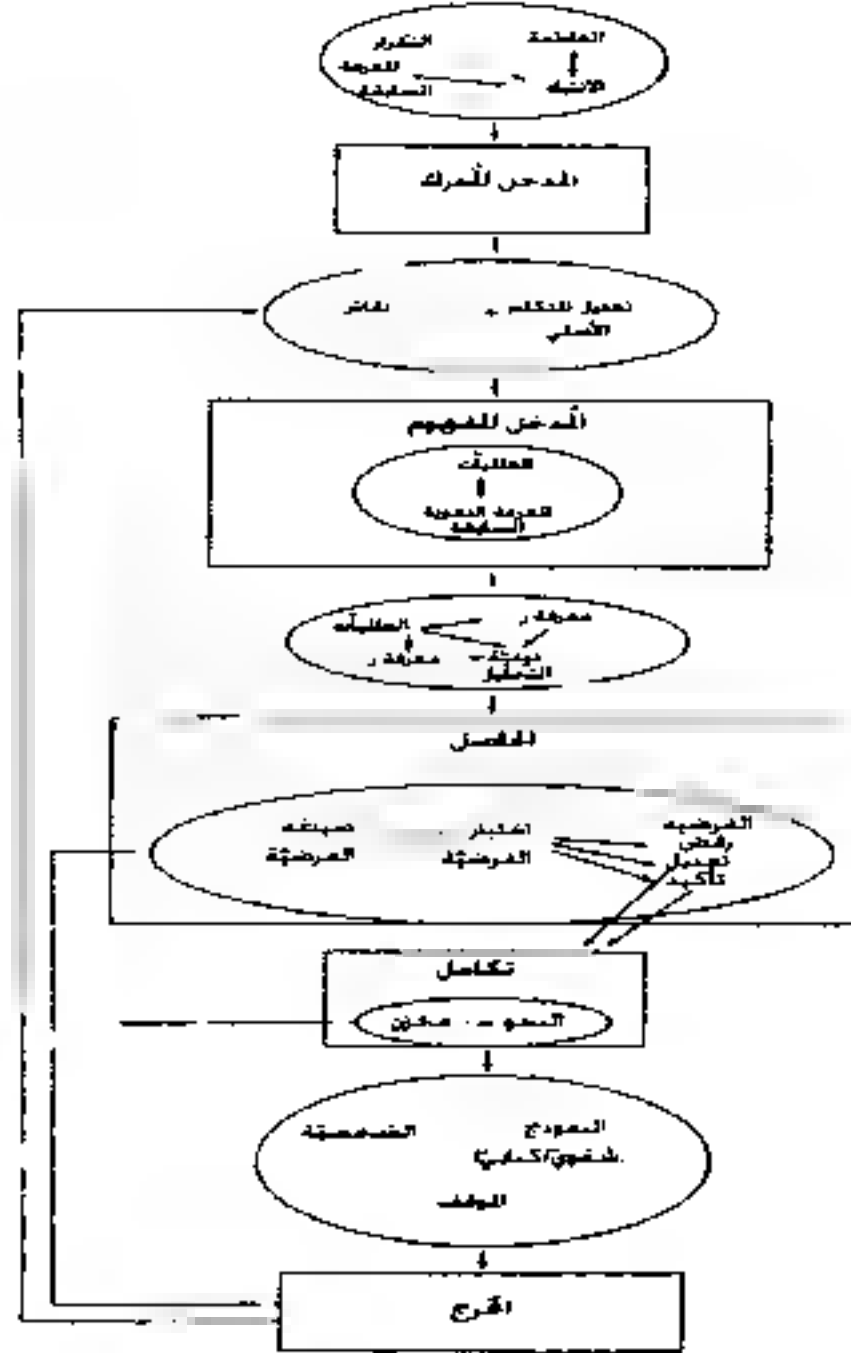
أما من وجهة نظر التفاعل الاجتماعي، فقد جادل الباحثون بعدم إمكانية الفصل بين اللغة والتفاعل الاجتماعي دون أن تكون النتيجة صورة مشوهة لتطور المهارات التواصلية واللغوية (الفصل ١٠) فيكون التطور المعرفي واللغوي، من وجهة النظر هذه، متداخلاً في السياق بعمق، بحيث يمكن أن يفهم تطور التركيب، على سبيل المثال، فقط إذا استكشف المرء كيف يتفاعل التركيب مع جوانب اللغة الأخرى المتعلقة به

وقد أنتجت هذه المواقف المتصادمة تطور تقاليد بحثية مختلفة نتيجة للأسئلة المختلفة التي كانت تُطرح وحلقت هدا، من حين إلى آخر، وجهات نظر متصارعة حول "أفضل" طريق جمع المعلومات اللغوية و/أو حول الأسئلة "لصحيحة" التي يسعى طرحها (انظر الفصل ٢) فعمدا ترتبط طرق جمع المادة اللغوية وأسئلة البحث كلاهما بإطارات البحث، ستكون مقارنة قيمة كل منها أقل فائدة بكثير مما لو تساءلنا كيف ترتبط أسئلة البحث المتنوعة ونتائج الأبحاث ببعضها البعض

ويعرض الشكل رقم (١٤، ١) نظرة تخطيطية لمودج اكتساب اللغة الثانية الذي سناقشه في هذا الفصل. وسبدأ بالإشارة إلى أعلى المخطط، إذ من الواضح أن المدخل، من أي نوع، ضروري كي يحدث الاكتساب أما ما نوع المدخل الضروري فهذا أقل وضوحاً فهل، على سبيل المثال، يجب أن يتعدل (الفصل ١٠)؟ وإذا كان الجواب لا، فهل هناك طرق أخرى يمكن أن نتحكم به أو نحجمه؟ وإذا كان الأمر كذلك، فمتلك الطرق؟ هل يمكن أن يأتي المدخل من زملاء المتعلمين، أو أن المتعلمين يلتصقون فقط إلى المدخل الصادر مما يُسمى بمثلي السلطة مثل المدرسين أو المتكلمين الأصليين؟<sup>٢</sup> وحال يصفى المتعلم بعض المدخل، ماذا يحدث بعد ذلك؟

(٢) انظر بسي (١٩٨٥م) للاطلاع على نقاش مكثف حول دور أنواع المدخل ومصادره المختلفة

ستأمل بالمراحل الخمس التي تدخل في التحول من المدخل إلى المخرج المدخل المدرك، والمدخل المفهوم، والحاصل، والتكامل، والمخرج



الشكل رقم (١٤.١) نموذج لاكتساب اللغة الثانية

(المصدر من

"Integrating research areas: A framework for second language studies" by S. Gass, 1988, *Applied Linguistics*, 9, 198-217 طبع بإذن

## (١, ١, ١) المدخل المدرك Apperceived Input

الأمر الأول الذي نلاحظه هنا هو أن المتعلمين يتعرّضون إلى جسر كامل من معلومات اللغة الثانية ويعرف هذا بالمدخل، الذي نوقشت خصائصه بالتفصيل في الفصل ١٠ وهناك حقيقة مستقرة عن اكتساب اللغة الثانية تتلخص في أن ليس كل شيء يسمعه/ يقرؤه المتعلمون يُستعمل أثناء صياغتهم لحو اللغة الثانية الخاص بهم. فعنص المعلومات اللغوية ترشح إلى المتعلمين وبعضها لا يرشح. وبما يهتم به البحث في اكتساب اللغة الثانية حدود ما يرشح للمتعلمين وما الذي يحدّد تلك الحدود.

فالمرحلة الأولى من المدخل المتعم به تدعى المدخل المدرك والإدراك هو عملية فهم تجري عن طريق ملاحظة صفات الشيء بشكل متجدد، وهذه العملية علاقة بالخبرات السابقة بمعنى آخر، تدخل الخبرات السابقة في اختيار ما يمكن أن يُسمى المادة الملاحظة والإدراك فعل معرفي داخلي، يعرف مدى علاقة صيغة لغوية بشيء من المعرفة السابقة ويمكن أن يترك في الإدراك على أنه آلة أولية تحرر أي الوسائط بوليها عابسا في تحليل معلومات اللغة الثانية، أي أنها آلة أولية تحصر المدخل لتحليل إضافي وما يلاحظ، أو يدرك، يتفاعل بالتالي مع آلية الإيصاح التي تحاول أن تفهم مجرى الكلام إلى وحدات ذات معنى للمتعلّم. فالمدخل المدرك، إذن، هو ذلك الجزء من اللغة الذي يلاحظه المتعلّم بطريقة ما بسبب بعض سماته الخاصة.

ولكن لماذا يلاحظ متعلّم ما بعض جوانب اللغة، بينما لا يلاحظ بعضها الآخر؟ ما العوامل الوسيطة في المرحلة الأولية؟ ولصع ذلك بشكل مختلف، ما العوامل التي تعمل مرشحات المدخل؟ هناك عدد من العوامل، سنناقش بعضها في هذا الفصل.

يعدّ الشروع أحد العوامل الواضحة، وهو مهم في طريقي الاكتساب عالياً فإدا تكرر شيء ما في المدخل كثيراً، فبالعالب أن المتعلمين سيلاحظونه وعلى الجانب

الأخر، خصوصاً في المراحل المتقدمة من التعلم، وهي مراحل يُتوقع أن تكون المعلومات اللغوية فيها قد أسست بشكل جيد، ربما يبرر للمتعلم شيء غير عادي بسبب عدم شيوعه. فهي سياق معين على سبيل المثال، سياق مألوف للمتعلم، ربما تظهر كلمة أو عبارة جديدة، وربما يلاحظ المتعلم هذه أو تلك، وتكون بالتالي مهتة لتكامل نهائي في نظام المتعلم<sup>(٣)</sup>

والعامل الثاني الذي يؤثر في الإدراك هو ما يوصف بالعاطفة. وتدخل في هذه الفئة عوامل مثل المسافة الاجتماعية، والحالة، والدافعية، والاتجاه وقد أظهرت أعمال كراش هذه القضية، فقد افترض أن الأفراد لديهم ما سمّاه بالمصفاة الوجدانية (انظر القسم ٨،٣،٥) وهناك تعليل آخر وضعه سكيومان، الذي ذكر أن المسافة الاجتماعية مهمة في حرمان المتعلم من الحصول على معلومات المدخل الدعوية فإذا شعر المتعلم بمسافة نفسية أو اجتماعية من مجتمع اللغة الهدف، فإن المدخل اللغوي لن يكون متاحاً لذلك المتعلم وربما تكون هذه هي الحال، لأن المتعلم يبعد نفسه جسدياً عن المتكلمين باللغة الهدف وقد توقفت هذه التأثيرات غير الدعوية بالتفصيل في الفصل ١٢

وهناك عامل ثالث، ربما يحدّد إذا ما كانت المعلومات الدعوية مدركة أم لا، يتعلّق بالمعنى الواسع للارتباطات والمعرفة السابقة، إذ يدخل في التعلم تكامل المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة ويحتاج المرء، بشكل مهم، نوعاً من الملائمة لترسو عليه المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة هي أحد العوامل التي تحدّد إذا ما كان المدخل ذو معنى أم لا. وستستمر المعرفة السابقة على نطاق واسع، إذ يمكن أن تنصّب المعرفة باللغة الأصلية، والمعرفة باللغات الأخرى، والمعرفة الحالية باللغة الثانية، والمعرفة بالعالم، والعالميات اللغوية، وهلم جراً وكل هذه تلعب دوراً في نجاح المتعلم في تفسير

(٣) نعود هذه القضية إلى المعركة العامة حول الضرر وإلى ما تنمّ ملاحظته. فربما يتحوّل البرور الصوتي على سبيل المثال، بسبب تير المقطع، إلى صيغة تلاحظ بشكل أكبر من المقاطع غير الموروثة.

المعلومات اللغوية، أو في إصعاف ذلك الجاح، حيث تُحدّد في النهاية إذا ما كان المتعلم قادراً على الفهم، وما مستوى الفهم الذي يحصل فعلاً ثم إن قصّة كيفية تحديد هذه العوامل للاكتساب في النهاية كانت قصّة مركزية بالنسبة للبحث في الاكتساب على مدى العقد الماضي (انظر المصليين ٣ و ٥)

والعامل الأخير الذي سنذكره هو ما يتعلّق بالانتباه هل يتنبه المتعلم، في لحظة معينة من الوقت، إلى المدخل؟ يمكن أن يفكر المرء بأسباب عديدة حول سبب عدم الانتباه للمدخل ويمكن أن يكون معظم هذه الأسباب ثانوية ولا تتعلّق باكتساب اللغة الثانية (مثلاً: السوم في الفصل)، ويمكن أن يكون بعضها أساسياً (مثلاً: الاكتشاف السابق بأن المدخل غير قابل للسيطرة، أو متطلّبات النشاط يجعل التركيب المتعدّد للانتباه صعباً أو مستحيلاً) "ولكن لماذا الانتباه مهم؟ إنه مهم لأنه يسمح للمتعلّم أن يلاحظ التناقض بين ما يعرفه عن اللغة الثانية وما يُنتجه المتكلمون باللغة لثانية فهو أن شخصاً أراد أن يعمل تعديلات في نحو شخص م، فيجب عليه أن يعرف أولاً أنّ تعبيراً ما يجب أن يحدث فمعرفة أو استقبال تناقض م، بالتالي، يحفّز عادة تعديل النحو.

وليس المقصود من هذه الفئات (أي: الشبوع، والعاطفة، والمعرفة السابقة، والانتباه) أن تكون مستقلة بالضرورة فهي يرتبط الانتباه، على سبيل المثال، أو يتأثر، بالمتغيرات العاطفية. فإذا كانت رغبة المتعلم قليلة في التعامل مع مجتمع اللغة لهدف، فهي يحجز كلّ المدخل، مهتماً فقط بما هو ضروري لإجراء عمل تجاري، أو

(٤) سيجد المتعلمون أنفسهم، في كثير من الحالات، محترطين في حوار مع متكلم أصلي، ويعرفون من قبل أنهم سيهممون أقلّ الفليس ويرى لا يفعل المتعمسون شيئاً إلا أن يهدموا للمكتم لأصلي مرجعاً في أخذ الأذى نكي لا يظهروا أنهم غير مهتئين بسبب يتجاهلون في نوقت هذه الحوار نكاف ويرى نكور هذه حال المتكلم عبر الأصلي في الفصل ١٠، الذي نكتم عبر الهاتف حول سعر جهاز لتتعار



المضي في حاجاته الضرورية خلال اليوم والمتغيرات العاطفية، بالمثل، ريث تتأثر بالمعرفة السابقة فيُفترض أن الذي يحدد إذا ما كان المتعلم ميالاً نحو اللغة الهدف (المجتمع) أو غير ميال؛ هو المعرفة اللغوية السابقة (ربما يحسّ المتعلم صوت اللغة، أو لا يحسّه، أو يجد اللغة صعبة على التعلّم، أو لا يجدها كذلك) والخبرة السابقة مع متكلمين باللغة الهدف فالدور المهم، بالتالي، المرتبط بالمعرفة والخبرة السابقتين، هو أنهما مشطّتان للاتقاء المستقبلي

لقد عالج النقاش السابق بعض القضايا التي ريث تحدّد لماذا يلاحظ المتعلم بعض المدخل، أو لماذا لا يلاحظه وهناك أيضاً عوامل خاصة بالتفاعلات الحوارية مرتبطة بكيفية تشكيل المدخل بحيث يُمْكِن إدراكه وتدخلها مفاهيم المناقشة وكلام الأحسي، كما توقّعت في الفصل ١٠. وتختلف المناقشة والتعديل عن العوامل التي ذكرت سابقاً في أنها تنصّمر إنتاجاً وترجيحاً فهي ليست بالضرورة شروطاً، ولكنها تعمل على زيادة احتمال أن تصبح كمية أكبر من المدخل متوفرة للاستعمال في المستقبل

#### (١٤, ١, ٢) المدخل المفهوم Comprehended Input

تساهم العوامل التي ذكرت في هذا الفصل حتى الآن؛ في احتمالية استيعاب المدخل ولكن هناك نقطة أخرى يسعى تأملها، ألا وهي معنى المدخل المفهوم فهناك فرقان اثنان بين فكرة المدخل المفهوم وفكرة المدخل القابل للمهم، كما فصلنا في الفصل ١٠ فالفرق الأول أن الشخص الذي يقدم المدخل هو الذي يتحكّم بالمدخل القابل للمهم، وعادة ما يكون (ولكن ليس بالضرورة) متكلماً أصلياً باللغة الثانية، بينما يتحكّم بالمدخل المفهوم المتعلّم نفسه؛ أي أن المتعلم هو الذي يقوم بـ"الشاط"، أو هو الذي لا يقوم به، كي يفهم وهذا التفريق مهم في العلاقة الهائلة بالحاصل، لأن المتعلم هو الذي يتحكّم في النهاية بذلك الحاصل أما الفرق الثاني فيتعلّق في أن المدخل القابل للمهم، في مصطلح كراشر، يُعامل على أنه متغيّر ثنائي

التفرّع، بمعنى إما أنه قبلُ للفهم أو أنه غير قابلٍ للفهم، إلا أن هناك مستويات من الفهم يمكن أن تظهر. والمعنى التقليدي الأكثر قرباً لمصطلح *الفهم* هو الموجود عند مستوى الدلالة

وعلى أي حال، هناك معنى أوسع للكلمة، يقصد به ذلك الذي يتصنّف فهم النية والمعنى في الوقت نفسه ويُمثل الفهم سلسلة من الإمكانيات تمتد من الدلالة إلى التحليلات السيوية المفصلة، بمعنى أن المدخل المفهوم يتكوّن مدنياً من مراحل متعدّدة ويمكن لشخص ما أن يفهم شيئاً عند مستوى المعنى، أي أنه يمكن أن يكون فهماً عاماً للرسالة وفي الخاسب الآخر، يمكن لشخص آخر أن يفهم فهماً عند مستوى تحليلي أكثر، وذلك عندما يؤدّي المتعلمون تحليلاً لغوياً مصغراً وربما يفهمون الأجزاء المكوّنة لقول ما، ثم يُحصلون، بالتالي، فهماً للمودح التركيبي والصوتي الموجود فيه إن تمييز مستويات مختلفة من التحليل مهمّ ما يتعلّق بالمستوى الناتج من الحاصل

ويجب على المرء، عند معالجة الفهم، أن يتدكّر أيضاً، كما ذكرنا في الفصل ١، أن هناك جوابات عديدة من اللغة يجب على متعلمي اللغات الثانية تعلّمها ولا ندخل في هذه الجوابات المناطق الأكثر شيوعاً مثل التراكيب والأصوات (ب) في ذلك المعرفة بالمقاطع، وبسبب المقاطع، والعروض فقط، لكن ندخل فيها المناطق الأقل شيوعاً مثل الخطابات (الفصل ١٠)، والتداولية (الفصل ٩)، والمفردات (الفصل ١٣)

كما أن هناك عدداً من الوسائل يمكن للمرء عن طريقها أن يصل إلى تحليل معيّن وأكثر الطرق شيوعاً، على سبيل المثال، للوصول إلى التحليل التركيبي هي عن طريق الحصول على فهم ما للمعنى ولكن يمكن أن يتصوّر المرء أيضاً أن يحصل على فهم ما للتركيب، ويطلّ مع ذلك غير قادرٍ على الوصول إلى المعنى ويحدث الأمر بهذه الطريقة في حال التعبيرات الاصطلاحية، على سبيل المثال، أو في حال الأمثال.

ولكن ما الفرق بين المدخل المدرك والمفهوم؟ يُمثل الإدراك على أنه آلة رئيسية تجهز المتعلم لإمكانية التحليل الناتج فعند تعلّم لغة ما، مثلاً، تحتوي صوائت طويلة تؤثر في المعنى، ربما يُدرك المتعلم أن طول الصائت سمة مهمة في اللغة ولكن المهمة التي تواجه المتعلم في الفهم، هي أن يحلّل المدخل في سبيل تحديد ماهية طول الصائت في سياق معيّن، ثم يربط طول الصائت المعيّن بمعنى مخصّص ولعطي مثالاً على ذلك، نستعمل اليابانية طول الصائت كي تميّز معاني الكلمات *biru* "منى" في مقابل *bi.ru* "بيرة" فيجب على متعلم اليابانية أن يتعرّف أولاً أن اليابانية تميّز بين الكلمات على هذا الأساس (الإدراك)، ثم يتعرّف الفرق بين *bi.ru* و *biru* (المهم)، ثم يربط بين *bi.ru* مع مفهوم "منى" و *biru* مع مفهوم "البيرة" (مستوى آخر من المهم).

وهناك تعريف آخر ضروري بين العنصر، يعني التمزيق بين المدخل المدرك والحاصل (انظر الفصل ١٠) وهذا التمزيق مهم لأنه ليس أيّ مدخل يمكن إدراكه يصحح حاصلاً فرعاً يكون المدخل مفهوماً، على سبيل المثال، لهدف أيّ تعلق بتفاعل حواريّ فقط، أو ربما يُستعمل لأهداف حواريّة وفد اقترح فارش وكاسبر (١٩٨٠م) شيئاً مماثلاً عندما ميّز بين الحاصل بصفته نواصباً، والحاصل بصفته تعدياً، حيث يكون الأول حاصل اللغة لعرض معنى أيّ في سياق تفاعلٍ حواريّ، والثاني هو حاصل متجذّر في نحو المتعلم والحاصل في الاتجاه الذي ناقشه في هذا الفصل يتضمّن الخيار الثاني فقط من هذين الاحتمالين؛ لأن الحاصل يشير إلى عملية محاولة تكاملية في المعلومات الدعوية وعلى هذا، فالمدخل الذي يُستعمل فقط في الحوار، ولأجل ذلك الحوار فقط، لا يعدّ حاصلاً

وأحد العوامل التي تحدّد إذا ما كان جزء معيّن من المدخل المفهوم سيتحوّل إلى حاصل هو مستوى تحليل المدخل الذي يحصل عليه المتعلم والتحليل عند مستوى المعنى، مثلاً، ليس مفيداً للحاصل مثل التحليل عند مستوى التركيب وقد أيد هذه الفرضية فارش وكاسبر (١٩٨٠م)، اللذان جادلوا، في سياق تدريس اللغات الأجنبية،

بأن إحدى الطرق لتحسين التصحيح التقليدي هي أن يُسمح المتعلمون بشايات مصممة لتحفيز تعرف السمات التقليدية بدلاً من العهم العام للمعنى. وقد أيد كول Call (١٩٨٥م) تلك الفرضية أيضاً، حيث دافع عن أهمية التركيب والانتباه له في فهم الاستماع وهناك عامل آخر هو عامل الوقت، إذ ربما تعوق صعوبات التفاعل الحوارية التحليل الكافي لعرض الوصول إلى الحاصل وفي هذه الحال، ربما لا يكون للمدخل (حتى المفهوم منه) أي دورٍ حاسم في الاكتساب

ولكن ما الذي سيحدد إذا ما كانت اللغة الثانية مفهومة أو لا؟ تمثل المعرفة الدعوية السابقة، في هذه الحال، جانباً مهماً (الفصلان ٣ و ٥)، حيث تنصّب المعرفة باللغة الأصلية، والمعرفة باللغة الثانية الموجودة، والعاليات اللغوية، والمعرفة بما وراء اللغة، والمعرفة بلغات أخرى وهذه العوامل نمسها مهمة في تحديد الإدراك أيضاً، وهذا ليس معاجئاً؛ لأن المعرفة الدعوية هي معرفة تراكمية بطريقة أو بأخرى فامرء يحتاج مكنأ يصعب به المعلومات الجديدة، كما يحتاج أيضاً أساساً يقوم بتحليل (أي فهم) لمعلومات الجديدة بناءً عليه. والفهم لا يمكن أن يحدث في فراغ، إذ تصوع المعرفة السابقة الأساس لحصول الفهم (بمعناه الضيق أو الواسع)

### (١٤، ١، ٣) الحاصل Intake

الحاصل هو عملية تمثل المددة اللغوية (انظر الفصل ١٠) ويشير الحاصل إلى النشاط الذهني الذي يتوسط بين المدخل والنحو. فهو مختلف عن الإدراك والفهم في أن الأخير لا يقودان بالضرورة إلى تشكيل النحو ويمتص هذا، بالطبع، أن الحاصل ليس فرعاً عن المدخل، مما يعني أن المدخل والحاصل يشيران إلى ظهريتين مختلفتين بشكل أساسي

ولكن ما الذي يتوسط بين ما فهم سابقاً وما هو مهم للحاصل بشكل نهائي؟ لقد ذكرنا سابقاً أن نوعية التحليل (أي المدخل المفهوم) عامل مهم ومن الواضح أن المعرفة باللغة الأولى واللغة الثانية ضرورية أيضاً (انظر الفصلين ٣ و ٥). بالإضافة إلى

أن كون سمة معينة جزءاً من النحو العالمي (تمثل شيئاً فطرياً) أو جزءاً من سمة بوعية عالمية ؛ سيؤثر أيضاً في الحاصل النهائي. وليس شرطاً أن تُعهم هذه العوامل على أنها مستقلة بالضرورة، فالعوامل التي هي جزء من المعرفة العالمية و/أو موجودة في اللغة الأصلية (أو في لغات أخرى معروفة) أكثر احتمالاً أن تكون مرشحة لتحليل أعمق، وبالتالي، أن تكون مرشحة للحاصل.

لكن كيف نستطيع أن نصف مكوّن الحاصل ؟ إنه ذلك المكوّن الذي تحدث فيه المعالجة اللسانية النفسية (الفصل ٨)، أي حيث تلتقي المعلومات القابعة مع المعرفة السابقة، وحيث تحدث المعالجة، بشكل عام، في المشهد الخلفي للقوانين النحوية المتجذرة سابقاً وهو كذلك المكوّن الذي من المحتمل أن تحصل فيه التعميمات وما يُسمى بالتعميمات الرائدة وهو، أيضاً، المكوّن الذي تتشكّل فيه الآثار في الذاكرة، كما أنه أخيراً المكوّن الذي يشأ منه التحجّر. فالتحجّر يتجّز عندما يفشل مُدخل جديد (صحيح) في التأثير على نحو المتعلم غير المماثل لنحو اللغة الهدف. بمعنى أن المُدخل الصحيح لم يُدرك، أو لم يُفهم، وبالتالي، لم يُعالج بصورة أكثر

إن بعض العمليات الرئيسية التي تحدث في مكوّن الحاصل هي عبارة عن صياغة فرصيات، واختيار فرصيات، ورفض فرصيات، وتعديل فرصيات، وتأكيد فرصيات

إن صياغة الفرصيات تحدث مع إصافة معلومات جديدة. فمثلاً يسمع متعلم متدني (لنعتز به متكلماً أصلياً بالإسبانية) الجملة الإنجليزية *It's pretty* هو جميل، ثم يصوغ فرصة مصادها أن الحمل الإنجليزية يمكن أن تكون على صيغة فعل + صفة فالتعلم وصل إلى هذه النتيجة عن طريق (أ) الانتباه للصيغة، و(ب) إدراكه ما يتعلق بالجملة الإسبانية مثل *Es bonito*، و(ج) فهم الجملة من جهة معناها وبنيتها التركيبية وقد نشأ الخطأ في تحليل المتعلم من حقيقة أن *it's* تُسمع على أنها مشابهة لـ *es*، فيعترض المتعلم بنية تركيبية مشابهة. فالمعرفة باللغة الأولى، بالتالي، تُسهّل الوصول

إلى تلك النتيجة، إذ قادت المعرفة السابقة إلى (أ) الإدراك، و (ب) المهيم الدلالي والتركيبى الواقعي، و (ج) الحاصل، لأن التحليل يتوافق مع شيء عرفه المتعلم سابقاً (es bonito)

لقد أختبرت فرصية المعلن + الصيغة مقابل اعتراض معقول يتمثل في تشابه اللغتين الأصلية والهدف، ثم إنها قد تأكدت في الوقت نفسه ويرى المتعلم، في وقت معين في المستقبل، النسخة المطبوعة من *ll's*، فيراجع تحليل الكلمة المعردة الذي سبق أن تصوّره لهذه الصيغة وسجّل هذا المتعلم يعدّل هذه الفرصية، وربما يحتسرها أيضاً على صوء معلوماته لغوية جديدة فإذا عدّلت الفرصية بهذه الطريقة بعرض استبعاد الفرصية الأولى، فإن الفرصية الأولى، بالتالي، ستُرفض، ولن تكون بعد ذلك على علاقة بتشكيل النحو

#### (١٤، ١، ٤) التكامل Integration

بعد أن يكون هناك حاصل، سيكون هناك، في الأقل، نتائج محتملة، يتمثل كلٌّ منهما شكلاً من التكامل - لتطوّر ذاته الذي يحدث في نحو اللغة الثانية، والتحرير والتميز هنا هو بين تكامل المعلومات اللغوية الجديدة، أو عدم تكاملها دعنا نتأمل الآن كيف يرتبط هذا بالمُدخل هناك بالضرورة أربعة احتمالات للتعامل مع المُدخل يحدث أول اثنين منهما في عنصر الحاصل ويتحد في التكامل، أما الثالث فيحدث في عنصر التكامل، ويمثل الرابع المُدخل الذي يخرج من النظام منكرًا عد حدوث العملية -

- ١ تأكيد الفرصية / الرفض (الحاصل) هذا الاحتمال الأول للمُدخل مفيد بصفته جرماً من التأكيد أو الرفض لفرصة حالية، وهذا ينتج في التكامل
- ٢ عدم الاستعمال الواضح يشأ عدم الاستعمال الواضح من حقيقته أن المعلومات المحتواة في المُدخل قد اندمجت فعلاً في نحو المتعلم ولكن حقيقة أن المعلومات قد اندمجت فعلاً في نحو ما، لا تستلزمها بالضرورة من كونها نافعة، لكن بطريقة

مختلفة عما يفكر به المرء عادةً فعندما تُصبح المعلومات المحتواة في المدخل بالمعل جراً من قاعدة المعرفة لشخص ما، فإن المدخل الإضافي ربما يُستعمل لأجل تقوية القاسور أو إعادة تأكيد الفرصة ويتصمّن جراً من أن تصبح متكلماً طلقاً بلغة ثانية استعداداً آلية للمعلومات من القاعدة المعرفية وتتطور قاعدة المعرفة من خلال الممارسة أو التعرّض المتكرر للمادح فالمعلومات، بالتالي، التي رى تدو عشوائية، ربما تخدم في الحقيقة عرصاً مهماً يتعلّق بالتوصل الموجود لدى المتعلم إلى تلك المعلومات

٣- المحزون والاحتمال الثالث أن يوضع المدخل في المخزون، ربما لأن هناك مستوى من الفهم قد حدث بالفعل. ومع ذلك ليس من الواضح كيف يمكن، أو ينبغي، أن يحدث التكامل في نحو متعلم ما وسيستعدنا التمثيل على جعل هذا واضحاً سمع متكلم أصلي بالإسبانية يتعلم الإنجليزية كلمة *so* في الحملة الآتية *So, what did you do yesterday?* إذن، ماذا فعلت أمس؟ ولم يستطع الطالب أن يكتشف ماذا تعني، ولا كيف يستعملها، فسأل سؤالاً مباشراً في فصل تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية عن معناها ويمكن للمرء، من هذا، أن يستنتج أن المتعلم قد حرّس هذه المعلومات، وكان ينتظرها لتكون جاهزة للتكامل

٤ عدم الاستعمال في هذا الاحتمال الأخير، لا يستعمل المتعلمون المدخل على الإطلاق. وري يكون هذا بسبب أنهم لم يجعوا في فهمه عند مستوى مهيد

ليس بالضرورة أن يكون التكامل حدثاً يحدث مرة واحدة، بل إن هناك مستويات مختلفة من التحليل وإعادة التحليل من المحزون إلى النحو، ومن النحو نفسه بصفته جزءاً من التكامل

وعصر التكامل، للأهمية، لا يعمل على أنه وحدة مستقلة وهذا مهم خصوصاً في المودح الذي ناهشه (وفي اكتساب اللغة الثانية عموماً)؛ لأن اكتساب اللغة الثانية ديناميكي وتفاعلي، مع كون المعرفة نفسها تراكمية وتفاعلية

وتصح معلومات اللغة التي تُعالج وتُعدُّ مناسبةً لتطوُّر اللغة، والتي لا توضع في المحرِّب، جرءاً من نظام معرفة المتعلم، أو نحو. ولقد أُعْجِرَ حرءٌ كبير ومهم من البحث في هذه المنطقة، إذ تُعْمَلُ، في الواقع، جسد الأبحاث في اكتساب اللغة الثانية على مدى العقود القليلة الماضية. ويتصمَّن هذا معظم الأبحاث في جوانب الاكتساب اللسانية (انظر المصليين ٦ و ٧) واللسانية النفسية (المصل ٨)

ولكن من العوامل التي تتوسط بين المدخل المفهوم، والحاصل، والتكامل؟ بعضها مشابهة لتلك المتاحة عند مستوى الإدراك أيضاً. وربما تُشكِّل الية التنظيمية في اللغة الأصلية، على سبيل المثال، الطريقة التي يُسَى بها نحو المتعلم، وربما تُشكِّل المعرفة الموجودة عن اللغة الثانية أيضاً الطريقة التي يحدث بها التكامل. وربما تلعب المدد العالمية للغة دوراً في تشكيل نحو اللغة الثالثة (انظر المصليين ٦ و ٧) وبإعطاء عنصرٍ معيَّن في المدخل، هناك عوامل عالمية تتفاعل معه، مما يؤدي إلى تعميم للمدخل الأولي على مجالاتٍ أخرى ذات علاقة

وهناك عملٌ يقدم الحفر أو الدافع لحدوث تعبير في قاعدة معرفة المرء يتمثل في التعرف على التماثل بين ما هو حاصر في المدخل وفي نحو المتعلم. ولكي يعتد المتعلمون كلامهم، عليهم أولاً أن يميِّزوا أن هناك شيئاً يحتاج إلى تعديل، بمعنى أن هناك تماثراً اكتشف بين كلام المتكلم الأصلي ونحو المتعلمين أنفسهم

ويمكن أن نرى الأدلة على المعرفة التكاملية بإحدى طريقتين أولاً، يمكن أن تكون هناك تعبيرات في نظام القوانين التي تُخدم في المحرِّب وهذا بالذات من يهكُّر به المرء تقليدياً عدم يتأمل في التعبيرات التطورية

ثالثاً، ربما تكون هناك تعبيرات في النظام انتحتي بالرغم من عدم وجود تعبير في المحرِّب والتعبيرات في الأنظمة النحتية دون تطابق على لسطح تُصنَّف تقليدياً تحت فئة إعادة التحيل أو إعادة البناء (انظر القسم ٢، ٣، ٤، ٨)



ويمكننا، في سياق اللغة الثانية، أن نفكر في إعادة التحليل بطريقتين الأولى، ربما تؤثر إعادة تحليل النظام التحتي في جهد المحرّح فيمكن للمرء، على سبيل المثال، أن يتحيل متعلماً قد تعلّم العصير المعجمي *orange juice* عصير البرتقال على أنه عصير معجمي واحد *orangejuice* عصيربرتقال، ثم يعيد تحليلها في وقت لاحق على أنها *orange + juice* عصير + برتقال. وهذا التحليل يحدّد مرحلة الصيغ النهائية *apple juice* عصير التفاح، *grapefruit juice* عصير جريبفروت، وهنّ جراً<sup>(٥)</sup> وإعادة التحليل، بالتالي، تسمح بإنتاج الصيغ الجديدة أخيراً ثانياً، عند مستوى التركيب، ربّما تُحلّل المماذج المصنوعة مقدّماً (مبدئياً) مع تعبير بسيط في المحرّح فقد اقتبس هاكوتا (١٩٧٤م أ) كلام يوجويسو، طفل ذو خمس سنوات يتعلّم الإنجليزية فهي الشهر الأول من جمع المعلومات اللغوية، كانت الأقوال الآتية شائعة.

Do you know? (١٤,١)

هل تعرف؟

Do you want this one? (١٤,٢)

هل تريد هذا الشيء؟

وأصبح من الواضح، في فتراتي لاحقة، أن *do you* كانت علامة سؤال (أحادية المورفيم، بشكل محتمل) وعندما حدثت إعادة التحليل أخيراً وحُلّلت *do you* إلى أجزائها المركّبة، حيث كانت النتيجة أنها قانونٌ إنتاجيٌ لصياغة السؤال، لم يكن هناك اختلاف في المحرّح وُثم أُحدثت الحملتان (١٤,٣ و ١٤,٤) من الشهرين الخامس والسادس، على الترتيب، من وقت جمع المعلومات اللغوية.

(٥) يمكن للمرء أن ينصّر أيضاً أن إعادة التحليل تأتي من الاتجاه الآخر ربي يوجه المتعلم عصير التفاح وعندما يكتشف أن عصير التفاح تتكوّن من كلمتين يمكن أن تخدم تلك المعرفة بصفتها محفزاً لإعادة تحليل الأصل وهو عصير البرتقال

How do you break it? (١٤, ٣)

كيف تكسرها؟

Do you put it? (١٤, ٤)

هل تضعها؟

ويجب لم يكن هناك فرق في المخرج بصعته نتيجة لإعادة التحليل ، كانت الأنظمة التحية مختلفة ، كما دلت على ذلك الصيغ الأخرى في نحو هذا المتعلم (انظر القسم ٢, ٣, ٤, ٨ حول إعادة البناء)

Output (١٤, ١, ٥) المخرج

المرحلة الأخيرة التي تحتاج أن تُختبر هي مرحلة المخرج فقد ناقشنا في الفصل ١٠ مفهوم وأهمية المخرج القابل للمهم ، حيث هناك نقطتان يلزمنا التركيز عليهما أولاً ، هناك دور المخرج القابل للمهم في اختبار الفرضيات فيمكن ، بالتالي ، أن يكون هناك ترجع يتخلق حول عنصر الخاص ثانياً ، هناك دور المخرج الذي يساهم في إظهار تحليل تركيبى بدلاً من تحليل دلالي حاصر للغة إن هذه المفاهيمية للمخرج نستحث ترجعاً يخلق حول المدخل المفهوم

يتساوى مخرج المتعلمين عادة بنحوهم فعلى سبيل المثال ، يُستتج كثيراً من أن التعبيرات في المخرج تمثل تعبيرات في نحو المتعلم ولكن لاثنين ، كما يمكن أن يرى في الشكل رقم (١٤, ١) ، ينبغي ألا يتساويا ، حيث تعترض عدد من العوامل أن المخرج لدى شخص ما ليس مطبقاً لنحوه من هذه العوامل معرفة أن هناك فروق فردية بين ما يريد المتعلمون أن يقولوه وربما تؤثر عوامل الشخصية ، مثل الثقة في قدرة المرء على إنتاج حمل صحيحة في اللغة الهدف ، في إذا ما سيتج المتعلم المادة اللغوية باللغة الهدف ، أو لا ينتجها. بالإضافة إلى أن المتعلمين يتجئون صيغاً لغوية مختلفة متعاونة في الدقة ، اعتماداً على السياق والشايط المجر (انظر الفصل ٩) فما يستطيع أن ينتجه

المتعلمون، مثلاً، في الكتابة، ليس هو ما يستطيعون أن يتجوه في الكلام وما يمكن أن يفهموه من صفحة مطبوعة ليس مساوياً لما يمكن أن يفهموه من مشير شفهي وأخيراً، ربما تُستعمل المعلومات النحوية المحتملة في أنواع مختلفة، وهذا، دون شك، تتعلق بالقدرة على استعمال قنات مختلفة للتعبير عن المعلومات الدعوية كما أنها أيضاً تتعلق بحدود التوصل الذي يملكه المرء إلى قاعدة المعرفة لديه

ليست الثقة في قدرة المرء هي العامل المؤثر في المخرج فقط، ولكنها تستطيع أيضاً أن سطر في مدى القوة التي تتمثل فيها المعرفة. ربما تكون هناك درجات مختلفة لقوة تمثيل المعرفة (ربما تتعلق بآلية معالجة اللغة) التي ستحدد في جزء منها المخرج الذي سيحصل، وكيف سيحصل وقد قدم سواين (١٩٨٥م، ص ٢٤٨) مثلاً على ذلك، حيث اقتبس من طالبوها حر في الصف الثامن قوله: "أستطيع أن أسمع في رأسي ما ينبغي أن أقوله عندما أتكلم، لكنه لا يخرج أبداً بتلك الطريقة"<sup>٦</sup> فيبدو، إذن، أن هناك قيوداً على ترجمة المعرفة إلى مخرج وباختصار، يمثل عنصر المخرج أكثر من مُنَح للمعرفة اللغوية؛ إنه جزء نشط لعمدية التعلم برمتها

#### (١٤، ٢) خاتمة Conclusion

لقد عرّض هذا الفصل مفهوماً لطرق التي تتوافق بها أجراء الاكتساب معاً، وذلك بتكامل جوانب اكتساب اللغة التي نوقشت بتفصيل أكثر في الفصول السابقة من هذا الكتاب

(٦) أورد المؤلفان هذا لافنياس في الفصية ٧ في فصل ١٠، وقد ذكر هناك أن الطالب في الصف ٩ يسمي يذكّر أن أنه في الصف الثامن، ولا يتوفر لديه معال سوين (١٩٨٥م) الذي اقتبس منه العبارة للتأكد (المترجم)

ويُقصد من النموذج في الشكل رقم (١٤، ١) أن يعكس الطبيعة التفاعلية والديناميكية للاكتساب كما يُظهر أيضاً الأدوار المتعددة للنقل اللغوي والعالميات اللغوية، إذ لا يمكن أن تُفهم هذه الأدوار إلا بعلاقتها بجزء معين من العملية برمتها فيمكن أن يكون للنقل اللغوي مثلاً، بصفته جزءاً من المعرفة السابقة، دورُ المرشح (المعلم) مثل دوره عند انتقاله من المدخل إلى المدخل المدرك؛ ودورُ المساعد عندما يساعد في عملية الفهم؛ ودورُ المعالج كما هو دوره في مستوى الحاصل

وهناك أيضاً بعض الجوانب مثل الشخصية والعاطفة، وهي عوامل يسيطر عليها المتعلم إلى أقصى مدى، مهمة في المراحل الأولية من الإدراك ولكن تقل أهمية دورها عند مستويات الحاصل والتكامل كما أنها جوانب تتأثر بالعوامل اللغوية الخاصة (أي العالميات من الوعي التقليدي والوظيفي)، وتخلو من المساق الاجتماعي والثقافي، ومن العوامل اللسانية النفسية وأخيراً، تظهر أهمية الشخصية والعاطفة مرة أخرى عند مستوى المخرج، بمعنى أن العوامل التي يسيطر عليها المتعلم إلى أقصى مدى، لها التأثير الأكبر على الأطراف الخارجية، أي عند مستويات المدخل المدرك الأولي وعند المخرج

أما المعالجة اللسانية النفسية والظاهرة اللغوية في الوسط، فهي أكثر تأثراً بالقيود الذهنية التي تكوّن أقل قابلية للتوصل إلى المعالجة المباشرة مما يمكن أن يتوقعه المرء. (أ) ارتباطاً بين المتغيرات العاطفية وما أدرك فعلياً، في جسد واحد، وما أُنتج فعلياً، في الجانب الآخر؛ و (ب) نقصاً في الارتباط بين المتغيرات العاطفية وجوانب النحو العالمي، على سبيل المثال

وباختصار، هناك دور رئيسي للمدخل المدرك، يحدده إلى مدى كبير الانشغال المتقنى، ولا يمكن أن يتطور النحو دون الانشغال المتقنى بمعنى آخر، تتمثل الخطوة الأولى في تعبير النحو في ملاحظة المتعلم (عند مستوى ما) تسافراً بين المدخل وتنظيم اللغة الهدف الخاص به

ولكن عندما لا يكون هناك ظهورٌ شائع لنظاهرة اللعوية في المدخل ، يصح احتمال حدوث التعبير أقلّ منه في تلك الحالات التي تشيع صيغها بوصوح في اللغة الهدف ومناطق اللغة التي تكون أكثر عرصةً للتحرُّر هي مناطق النحو التي تتشكّل في ظلّ ندرة المدخل وتذكر النقش في الفصل ١٠ (القسم ١٠,٤,٢ حول الترجيع) الذي يتعلّق بوصح الحال داخل الجملة ، فالمتكلمون الفرنسيون الذين يتعمّمون الإنجليزية ينتجون بكثرة جملاً مثل تلك التي في (١٤,٥) .

John drinks slowly his coffee. (١٤,٥)

جون يشرب ببطيئاً قهوته

ولأن المدخل لا يُقدّم مساحةً للمتعلم يكتشف من خلالها بسهولة التناقض بين لغته واللغة الهدف ، يصح حدوث التحجّر أكثر احتمالاً هــ  
وهذه منطقة أخرى يجب أن يعالجها تتعلّق بالتنوّع في لغات المتعلمين فقد رُصد ودوّن التنوّع (المتنّظّم والحرّ) (انظر الفصل ٩) في اكتساب اللغة الثانية بشكل جيد ويمكن أن يُنظر إليه رسمياً وترامياً في الوقت نفسه والتنوّع الترامي هو ذلك لسوّع الذي يمثّل تعبيراً في معرفة المتعلم مع مرور الوقت أما التنوّع الترامي فهو السوّع الذي يعتمد على متطلبات نوع النشاط ، والموقف ، واللغة والأُسئلة المهمّة هــ هي كيف يتفاعل التنوّع مع الاكتساب؟ وما القيود الموجودة على الأجراء القليلة للتنوّع في نحو شخصٍ ما؟ إن مفهوم آلية/قوة المعرفة التي نوقشت في هذا الكتاب عملياً رئيسي في تحديد ما يمكن ، وما لا يمكن ، أن يتنوّع والمعرفة ، على سبيل المثال ، التي تتمثّل "بقوة" هي أقلّ احتمالاً لتنوّع ، أما المعرفة التي تتمثّل "بضعف" فهي أكثر احتمالاً لتنوّع  
لكن ما الذي يساهم في درجة قوة المعرفة ؟ إذا فكّرنا في قوة المعرفة على أنها تتعلّق بالذاكرة والمعرفة السابقة ، يمكن أن نفهم أن اللغة الأصلية و/أو لغات اللعوية مركّبة في هذه النظرة

وقد أشرنا، من خلال الإطار الحالي، إلى حقيقة أن هناك أمبلاً كثيرة تحتاج إلى أن تُقطع بين المدخل الذي يستقله المتعلم والمُخرج الذي يُنتجه ولا نستطيع أن نفترض بأن المتعلمين، مع عرضٍ خالصٍ للمعلومات اللغوية، سواءً أكانت ضمنية أم صريحة، سيقولونها بالصراحة إلى مُخرجٍ إنها مهمة شاقة على المتعلمين أن (أ) يستخلصوا المعلومات من المدخل، (ب) يتبعوا بها لتشكيل النحو، و(ج) يتجوا صيغ اللغة الهدف على أن بعض أجراء العملية أكثر قابليةً لتدخل المتعلم المباشر. أم بعضها الآخر (مثلاً الطواهر اللسانية واللسانية النفسية) فهو أقل قابليةً لتدخل المتعلم المباشر فيه وتقع المسؤولية مستقلاً على البحث والساحين في العقود القادمة لاستكشاف هذه العملية بكل تفاصيلها العميقة

لقد حاول هذا الكتاب أن يدمج عناصر اكتساب اللغة الثانية عن طريق عرض نظرية للاكتساب ديناميكية وتفاعلية بطبيعتها ولا يمكن أن بدأ بهم تعقيدات هذه العملية وعلاقاتها لدخلية، إلا عن طريق التأمل في اكتساب اللغة الثانية بحوائج متنوعة والمتغيرة والكثيرة

#### اقتراحات لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

- Understanding second language acquisition* Rod Ellis Oxford University Press (1985).  
*The study of second language acquisition* Rod Ellis Oxford University Press (1994).  
*Second language acquisition* Rod Ellis. Oxford University Press (1997).  
*An introduction to second language acquisition research* Diane Larsen-Freeman & Michael Long. Longman (1991).  
*Theories of second language learning* Barry McLaughlin Edward Arnold (1987).  
*Second language learning theories* Rosamond Mitchell & Florence Myles. Edward Arnold (1998)

#### نقاط للمناقشة Points for Discussion

١. اختر موضوعين أو ثلاثة عالجها في هذا الكتاب ثم ناقشها في سياق نموذج اكتساب اللغة الثانية الذي عُرض في هذا الفصل

- ٢ كيف يمكن للمرء، فيما يتعلق بهذا المودح، أن يفسر حقيقة أن بعض المعاهيم مثل النقل والعالميات اللغوية لها أدوارٌ متعددة في عملية الاكتساب؟
- ٣ هل هناك أحرار في اكتساب اللغة الثانية لم يعلل لها في المودح الذي عُرض في هذا الفصل؟

٤ - ما نظرتك حول الاكتساب إذا ما كانت اللغات البيية "لغات طبيعية"؟ كن واثقاً في الدفاع عن بطرك ثم تأمل، في إجابتك، في سؤال التعقيد اللغوي وتعلم اللغة الذي يقول: هل يمكن، من حيث المبدأ، أن تكون اللغات البيية معقدة كاللغات الطبيعية (الأصلية)؟ كيف يمكن أن تختلف هذه القضية اعتماداً على مستوى تعلم اللغة (أي متعلمون متدثرون في مقابل متعلمين أكثر تقدماً)؟

٥ تأمل في الإسبانية الفصحى، حيث يكون في الجملة هي مركب:

No sabe nada.

not know nothing.

'S, he doesn't know anything'

"لا يعرف أي شيء".

No tiene nada de dinero

not have nothing of money

'S, he doesn't have any money

"ليس لديه أي مال"

والإنجليزية الفصحى، حيث لا يكون في الجملة هي مركب

He knows nothing.

لا يعرف شيئاً

She doesn't know anything.

لا تعرف أي شيء

He has no money

ليس لديه مال.

She doesn't have any money

ليس لديها أي مال

ماذا تتوقع أن تكون الصيغ التي يستعملها المتكلم الأصلي بالإسبانية في تعلّم الإنجليزية؟ تأمل أيضاً تأثير الوقت والبيئة أيّ طول وقت التعرّض للإنجليزية ومكان التعرّض (فصل دراسي في مقابل طبيعي)، ماذا لو أن المتكلم الإسباني كان قد تعرّض إلى لهجة إنجليزية حيث النفي المركّب شائع فيها؟

ماذا تتوقع أن تكون الصيغ التي يستعملها متكلّم أصلي للإنجليزية في تعلّم الإسبانية؟ هل سيكون لعوامل الوقت والبيئة التأثير نفسه؟ أيّ من هاتين المجموعتين من المتعلمين سيكون تعلّم اللغة الثالثة العسحى أسهل عليه؟ علّل لإجابتك

٦. تخيل تركيباً معيّناً يكون حاصراً في مدخل متعلّم م ماذا يمكن، أو لا يمكن، أن يحدث لذلك التركيب طالما يهتم المتعلّم به؟ تابع طريق ذلك التركيب وفق مبادئ النموذج المعروف في هذا الفصل

٧. قُدِّمت الحمل الآتية في المشكلة ٩ في الفصل ١، حيث طُلب منك أن تُحدّد الصحيحة فيها من الخاطئة. افعل ذلك مجدداً هـ، ثم حدّد، مع زميل لك، إذا ما كانت إجاباتك وإجابات زميلك متشابهة أو مختلفة ثم ناقش الحمل حيث تختلف إجاباتكما

(أ) يمكن لأيّ طفل طسعي أن يتعلّم أيّ لغة بمستوى نفسه من السهولة  
(ب) إن تعلّم لغة ثانية هو عبارة عن تعلّم مجموعة جديدة من العادات  
(ج) السب لوحيّد لعدم استطاعة بعض الناس أن يتعلموا لغة ثانية أو أحشية هو أنهم غير محفّزين بشكل كافٍ

(د) يمكن لكلّ الأطفال أن يتعلموا طريقة نطق لغة ثانية بسهولة

(هـ) كلّ الشر لديهم قدرة فطرية على تعلّم اللغة

(و) المفردات هي الجزء الأكثر أهمية في تعلّم لغة ثانية

(ز) المفردات هي الجزء الأكثر صعوبة في تعلّم لغة ثانية

(ح) التعليمات الدعوية مصبغة للوقت

(ط) لا يستغرق تعلّم لغة ثانية وقتاً أطول من تعلّم اللغة الأولى





## المراجع

- Abunuwara, E (1992). The structure of the trilingual lexicon. *European Journal of Cognitive Psychology*, 4, 311-313
- Adamson, H. D (1988). *Variation theory and second language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Adjemian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26, 297-320.
- Adjemian, C (1983). The transferability of lexical properties. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 250-268). Rowley, MA: Newbury House.
- Akhmatova, O (1974). *Word-combination Theory and method*. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta.
- Alexander, R (1982). Vocabulary acquisition and the "advanced learner of English": A brief survey of the issues. *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, 7, 59-75.
- Altman, G (1990). Cognitive models of speech processing: An introduction. In G. Altman (Ed.), *Cognitive models of speech processing: Psycholinguistic and computational perspectives* (pp. 1-23). Cambridge, MA: MIT Press.
- American Psychological Association (1994). *Publication Manual of the American Psychological Association* (4th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Andersen, R (1976, March). *A flexor acquisition study in Puerto Rico*. Paper presented at the tenth annual meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, New York.
- Andersen, R (1977). The impoverished state of cross-sectional morpheme acquisition accuracy methodology. In C. Henning (Ed.), *Proceedings of the Second Language Research Forum* (pp. 308-319). Los Angeles: University of California, Department of Applied Linguistics.
- Andersen, R (1983). Transfer to somewhere. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 177-201). Rowley, MA: Newbury House.

- Andersen, R. (1986). El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma [The development of verbal morphology in Spanish as a second language] In J. Meisel (Ed.) *Adquisición de lenguaje/Aquisicao da linguagem* [Acquisition of language] (pp. 115-138). Frankfurt: Vervuert.
- Andersen, R. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. In T. Huebner & C. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories* (pp. 305-324). Amsterdam: John Benjamins.
- Andersen, R., & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 133-156.
- Andersen, R., & Shirai, Y. (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 527-570). San Diego, CA: Academic Press.
- Anderson, J. (1987). The markedness differential hypothesis and syllable structure difficulty. In G. Ioup & S. Weinberger (Eds.), *Interlanguage phonology* (pp. 279-291). Rowley MA: Newbury House.
- Antinucci, F., & Miller, R. (1976). How children talk about what happened. *Journal of Child Language*, 3, 167-189.
- Aprcszjan, J. D., & Pall, E. (1982). *Orosz ige-mag-var ige* [Russian verb-Hungarian verb]. Budapest: Tankönyvkiado.
- Ard, J. (1989). A constructivist perspective on non-native phonology. In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 243-259). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ard, J., & Gass, S. (1987). Lexical constraints on syntactic acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 235-255.
- Ard, J., & Homburg, T. (1983). Verification of language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 157-176). Rowley MA: Newbury House.
- Ard, J., & Homburg, T. (1992). Verification of language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 47-70). Amsterdam: John Benjamins.
- Aston, G. (1986). Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier? *Applied Linguistics*, 7, 128-143.
- Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-103). Rowley, MA: Newbury House.
- Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. (1974). Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language Learning*, 24, 235-243.
- Baker, C. L. (1979). Syntactic theory and the projection problem. *Linguistic Inquiry*, 10, 533-581.
- Bard, E., Robertson, D., & Sorace, A. (1996). Magnitude estimation of linguistic acceptability. *Language*, 72, 32-68.

- Bardovi-Harlig, K. (1987). Markedness and salience in second language acquisition. *Language Learning*, 37, 385-407.
- Bardovi-Harlig, K. (1992a). The relationship of form and meaning. A cross-sectional study of tense and aspect in the interlanguage of learners of English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 13, 253-278.
- Bardovi-Harlig, K. (1992b). The use of adverbials and natural order in the development of temporal expression. *IRAL*, 30, 299-320.
- Bardovi-Harlig, K. (1994). Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect. In E. Tarone, A. Cohen, & S. Gass (Eds.), *Research methodology in second language acquisition* (pp. 41-60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bardovi-Harlig, K. (1998). Narrative structure and lexical aspect. Conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 471-508.
- Bardovi-Harlig, K. (1999a). From morpheme studies to temporal semantics. Tense-aspect research in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 341-382.
- Bardovi-Harlig, K. (1999b). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics. A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49, 677-713.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition. Form, meaning, and use*. Malden, MA: Blackwell.
- Bardovi-Harlig, K., & Bergstrom, A. (1996). The acquisition of tense and aspect in SLA and FLL: A study of learner narratives in English (SL) and French (FL). *Canadian Modern Language Review*, 52, 308-330.
- Bardovi-Harlig, K., & Reynolds, D. W. (1995). The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect. *TESOL Quarterly*, 29, 107-131.
- Bartlett, F. (1964). *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press. (Original work published 1932)
- Bates, E., & MacWhinney, B. (1981). Second language acquisition from a functionalist perspective: Pragmatics, semantics and perceptual strategies. In H. Winitz (Ed.), *Annals of the New York Academy of Sciences Conference on Native Language and Foreign Language Acquisition* (pp. 190-214). New York: New York Academy of Sciences.
- Bates, E., & MacWhinney, B. (1982). Functionalist approach to grammar. In F. Warner & L. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state at the art* (pp. 173-218). New York: Cambridge University Press.
- Bayley, R., & Preston, D. (Eds.). (1996). *Second language acquisition and linguistic variation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Beck, M. L. (1997, October). Viruses, parasites, and optionality in L2 performance. Paper presented at the Second Language Research Forum, Michigan State University.

- Beck, M. L., & Eubank, L. (1991). Acquisition theory and experimental design: A critique of Tomasello and Herron. *Studies in Second Language Acquisition* 13, 73-76.
- Becker, A. L. (1991). Language and languaging. *Language & Communication* 11, 33-35.
- Beebe, L. (1980). Sociolinguistic variation and style shifting in second language acquisition. *Language Learning*, 30, 433-447.
- Beebe, L. (1983). Risk-taking and the language learner. In H. W. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 39-65). Rowley, MA: Newbury House.
- Beebe, L. (1985). Input: Choosing the right stuff. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 404-430). Rowley, MA: Newbury House.
- Beebe, L., & Takahashi, T. (1989). Do you have a bag? Social status and patterned variation in second language acquisition. In S. Gass, C. Madden, D. Preston, & L. Selinker (Eds.), *variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics* (pp. 103-125). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Beebe, L., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. C. Scarcella, E. S. Andersen, & S. D. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language* (pp. 55-73). New York: Newbury House.
- Beebe, L., & Zuengler, J. (1983). Accommodation theory: An explanation for style shifting in second language dialects. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and second language acquisition* (pp. 195-213). Rowley, MA: Newbury House.
- Bergstrom, A. (1995). *The expression of past temporal reference by English-speaking learners of French*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University.
- Berman, I. M., Buchbinder, V. A., & Beznedezykh, M. I. (1968). Formirovanie potencialnogo slovarnogo pri obucenu russkomu jazyku kak mostannomu [Forming a potential vocabulary in teaching Russian as a foreign language]. *Russkij jazyk za rubezkom*, 4, 57-60.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning* 28, 69-84.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- Bialystok, E. (1990a). *Communication strategies*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Bialystok, E. (1990b). The competence of processing: Classifying theories of second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 24, 635-648.
- Bialystok, E. (1997). The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13, 116-137.
- Bialystok, E., & Sharwood Smith, M. (1985). Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition. *Applied Linguistics* 6, 10, 117.

- Binon, J., & Cornu, A. M. (1985). A semantic approach to collocations: A means to reduce the random character of the co-occurrence of lexical items. *ABIA Papers*, 9, 37-61
- Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. New York: Springer
- Birdsong, D. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*, 68, 706-755
- Birdsong, D. (1999). Introduction: Whys and why nots of the Critical Period Hypothesis for second language acquisition. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 1-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blaas, L. (1982). *Fossilization in the advanced learner's lexicon*. Unpublished manuscript, University of Utrecht, Department of English, The Netherlands.
- Bley-Vroman, R. (1983). The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity. *Language Learning*, 33, 1-17
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41-68). Cambridge, England: Cambridge University Press
- Bley-Vroman, R., Felix, S., & Joup, G. (1988). The accessibility of Universal Grammar in adult language learning. *Second Language Research*, 4, 1-32
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bum-Kulka, S., & Levenston, E. (1987). Lexical-grammatical pragmatic indicators. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 155-170
- Brehm, J., & Self, E. A. (1989). The intensity of motivation. *Annual Review of Psychology*, 40, 109-131
- Briere, E. (1966). An investigation of phonological interference. *Language*, 42, 768-796
- Briere, E. (1968). *A psycholinguistic study of phonological interference*. The Hague: Mouton.
- Broeder, P., & Plunkett, K. (1994). Connectionism and second language acquisition. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 421-453). San Diego, CA: Academic Press.
- Broselow, E. (1987). An investigation of transfer in second language phonology. In G. Joup & S. Weinberger (Eds.), *Interlanguage phonology* (pp. 261-278). Cambridge, MA: Newbury House
- Broselow, E., Chen, S., & Wang, C. (1998). The emergence of the unmarked in second language phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 261-280
- Broselow, E., & Finer, D. (1991). Parameter setting in second language phonology and syntax. *Second Language Research*, 7, 35-59
- Brown, D. F. (1974). Advanced vocabulary teaching: The problems of collocation. *RELC Journal*, 5, 1-11

- Brown, J. D. (1987). *Principles of language learning and teaching* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, R., & Hanson, C. (1970). Derivational complexity and the order of acquisition in child speech. In J. Hayes (Ed.), *Cognition and the development of language* (pp. 155-207). New York: Wiley.
- Bruton, A., & Samuda, V. (1980). Learner and teacher roles in the treatment of error in group work. *RELJ Journal*, 11, 49-63.
- Ca. M. (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis. *TESOL Quarterly*, 19, 765-781.
- Carlisle, R. (1998). The acquisition of onsets in a markedness relationship: A longitudinal study. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 245-260.
- Carroll, J. B. (1992). Cognitive abilities: The state of the art. *Psychological Science*, 3, 266-270.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. (1959). *Modern Language Aptitude Test-Form A*. New York: The Psychological Corporation.
- Carroll, S., Roberge, Y., & Swam, M. (1992). The role of feedback in adult second language acquisition, error correction, and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics*, 13, 173-198.
- Carter, R., & McCarthy, M. (Eds.). (1988). *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.
- Cazden, C. (1972). *Child language and education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Cazden, C. (1976). Play with language and metalinguistic awareness. One dimension of language experience. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Silva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 603-618). New York: Basic.
- Chao, W. (1981). Pro-drop languages and nonobligatory control. *Occasional Papers in Linguistics*, 7, 47-74. Amherst: University of Massachusetts.
- Chapelle, C., & Green, P. (1992). Field independence/dependence in second language acquisition research. *Language Learning*, 42, 47-83.
- Chaudron, C. (1983). Research in meta-linguistic judgments: A review of theory, methods and results. *Language Learning*, 33, 343-377.
- Chaudron, C., & Russel, G. (1990). *The validity of elicited imitation as a measure of second language competence*. Unpublished manuscript.
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner, *Verbal behavior*. *Language*, 35, 261-268.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht, The Netherlands: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Barriers*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1997). *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Clahsen, H (1984). The acquisition of German word order: A test case for cognitive approaches to L2 development. In R. Andersen (Ed.), *Second languages: A crosslinguistic perspective* (pp. 219-242). Rowley, MA: Newbury House.
- Clark, H., & Clark, E. (1977). *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace.
- Coady, J., & Huckin, T. (Eds.) (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A., & Olshtain, E. (1993). The production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly*, 27, 33-56.
- Cohen, A. (1999, October). Helping students to help themselves. Paper presented at MITESOL Conference, Ann Arbor, MI.
- Comrie, B. (1981). *Language universals and language typology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Comrie, B., & Keenan, E. (1979). Noun phrase accessibility revisited. *Language* 55, 649-664.
- Cook, V. (1988). *Chomsky's Universal Grammar*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Edward Arnold.
- Cook, V. (1997). *Inside language*. London: Edward Arnold.
- Coppieters, R. (1987). Competence differences between native and non-native speakers. *Language* 63, 544-573.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9, 147-159.
- Corder, S. P. (1973). The elicitation of interlanguage. In J. Svartvik (Ed.), *Errata. Papers in error analysis* (pp. 36-48). Lund, Sweden: CWK Gleerup.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis in interlanguage*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1983). A role for the mother tongue. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 85-97). Rowley, MA: Newbury House.
- Corder, S. P. (1992). A role for the mother tongue. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (2nd ed., pp. 18-31). Amsterdam: John Benjamins.
- Cornelius, E. T. (1981). *Interviews*. New York: Longman.
- Cowan, R., & Hatasa, Y. (1994). Investigating the validity and reliability of native speaker and second-language learner judgments about sentences. In E. Tarone, S. Gass, & A. Cohen (Eds.), *Research methodology in second-language acquisition* (pp. 287-302). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cowie, A. P. (1978). Vocabulary exercises within an individualized study programme. *ELT Documents*, 103, 37-44.



- Cran, S. & Fodor, J. (1987). Sentence matching and overgeneration. *Cognition*, 26, 123-169.
- Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 367-383.
- Crookes, G. (1991). Second language speech production research. A methodologically oriented review. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 113-132.
- Cutler, A. (1990). Exploiting prosodic probabilities in speech segmentation. In G. Altman (Ed.), *Cognitive models of speech processing: Psycholinguistics and computational perspectives* (pp. 105-121). Cambridge, MA: MIT Press.
- Dagut, M., & Laufer, B. (1985). Avoidance of phrasal verbs-A case for contrastive analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 73-79.
- Davies, A. (1984). Introduction. In A. Davies, C. Crpser, & A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. ix-xv). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Day, R. (Ed.). (1986). *Conversation in second language acquisition: Talking to learn*. Rowley, MA: Newbury House.
- De Angelis, G. (1999, March). Interlanguage transfer and multiple language acquisition: a case study. Paper presented at the annual TESOL conference, New York.
- de Bot, K., Paribakht, S., & Wesche, M. (1997). Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: Evidence from ESL reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 309-329.
- de Graaff, R. (1997). The eXperanto experiment: Effects of explicit instruction on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 249-276.
- de Groot, A., & Hoeks, J. (1995). The development of bilingual memory: Evidence from word translation by trilinguals. *Language Learning*, 45, 683-724.
- Deleuze, G. (1979). The schizophrenic and language: Surface and depth in Lewis Carroll and Antonin Artaud. In J. V. Harari (Ed.), *Textual strategies* (pp. 277-295). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- de Villiers, J., & de Villiers, P. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 267-278.
- Dewaele, J. M. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19, 471-490.
- Dickerson, L., & Dickerson, W. (1977). Interlanguage phonology: Current research and future directions. In S. Corder & E. Roulet (Eds.), *The notions of simplification, interlanguages and pidgins and their relation to second language learning* (Actes du 5eme Colloque de Linguistique Appliquee de Neufchatel, pp. 18-29). Paris: AIMA/Didier.
- Dickerson, L. (1975). The learner's interlanguage as a system of variable rules. *TESOL Quarterly*, 9, 401-407.
- Dietrich, R., Klein, W., & Noyau, C. (1995). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam: John Benjamins.

- Dimmensen, D., & Eckman, F. (1975). A functional explanation of some phonological typologies. In R. E. Grossman, L. J. San, & T. J. Vance (Eds.), *Functionalism* (pp. 126-134). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Dornyei, Z., & Scott, M. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47, 173-210.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Doughty, C. (in press). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dulay, H., & Burt, M. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-258.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974a). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974b). You can't learn without goofing. In J. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 95-123). London: Longman.
- Dulay, H., & Burt, M. (1975). Creative construction in second language learning and teaching. In M. Burt & H. Dulay (Eds.), *On TESOL '75: New directions in second language learning, teaching and bilingual education* (pp. 21-32). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Duskova, L. (1983). On sources of errors in foreign language learning. In B. Robinett & J. Schachter (Eds.), *Second language learning: Contrastive analysis, error analysis and related aspects* (pp. 215-233). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Duskova, L. (1984). Similarity: An aid or hindrance in foreign language learning? *Folia Linguistica*, 18, 103-115.
- Dweck, C. S. (1986). Mental processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eckman, F. (1977). Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning*, 27, 315-330.
- Eckman, F. (1981a). On predicting phonological difficulty in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 4, 18-30.
- Eckman, F. (1981b). On the naturalness of interlanguage phonological rules. *Language Learning*, 31, 195-216.

- Eckman, F. (1992, April.) *Secondary languages or second-language acquisition? A linguistic approach*. Plenary address at the Second Language Research Forum, East Lansing, MI.
- Eckman, F. (1994a). Local and long-distance anaphora in second language acquisition. In E. Tarone, S. Gass, & A. Cohen (Eds.), *Research methodology in second-language acquisition* (pp. 207-225). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eckman, F. (1994b). The competence-performance issue in second-language acquisition theory: A debate. In E. Tarone, S. Gass, & A. Cohen (Eds.), *Research methodology in second-language acquisition* (pp. 3-15). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eckman, F. (1996). On evaluating arguments for special nativism in second language acquisition theory. *Second Language Research*, 12, 398-419.
- Eckman, F., Bell, I., & Nelson, D. (1988). On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language. *Applied Linguistics*, 9, 1-20.
- Eckman, F., Moravcsik, E., & Wirth, J. (1989). Implicational universals and interrogative structures in the interlanguage of ESL learners. *Language Learning*, 39, 173-205.
- Eisenstein, M., & Starbuck, R. (1989). The effect of emotional investment on L2 production. In S. Gass, C. Madden, D. Preston, & L. Selinker (Eds.), *Variation in second language acquisition: Psycholinguistic issues* (pp. 125-137). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Ellis, N. (1994). Implicit and explicit language learning-An overview. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 1-31). London: Academic Press.
- Ellis, N., & Schmidt, D. (1997). Morphology and longer distance dependencies: Laboratory research illuminating the A in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 145-171.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development: A study of classroom interaction and language acquisition*. Oxford, England: Pergamon.
- Ellis, R. (1985a). *Understanding second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985b). Teacher-pupil interaction in second language development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 69-86). Rowley MA: Newbury House.
- Ellis, R. (1987a). Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 1-20.
- Ellis, R. (Ed.). (1987b). *Second language acquisition in context*. London: Prentice-Hall.
- Ellis, R. (1990a). Grammaticality judgments and learner variability. In H. Burtmeiser & P. Rounds (Eds.), *Variability in second language acquisition. Proceedings of the Tenth Meeting of the Second Language Research Forum* (pp. 25-60). Eugene: University of Oregon, Department of Linguistics.

- Ellis, R. (1990b). A response to Gregg. *Applied Linguistics*, 11, 118-131.
- Ellis, R. (1990c). *Instructed second language acquisition*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (1991). Grammaticality judgments and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 161-186.
- Ellis, R. (1992). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Ellis, R. (Ed.) (2000). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R., & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 285-301.
- Elman, J., Bates, E., Johnson, M.V., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36, 1-25.
- Epstein, S., Flynn, S., & Martohardjono, G. (1996). Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Brain and Behavioral Sciences*, 19, 677-714.
- Epstein, S., Flynn, S., & Martohardjono, G. (1998). The strong continuity hypothesis in adult L2 acquisition of functional categories. In S. Flynn, G. Martohardjono, & W. O'Neil (Eds.), *The generative study of second language acquisition* (pp. 61-77). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ervin-Tripp, S. (1974). Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly*, 8, 111-127.
- Eubank, L. (1994a). Optionality and the initial state in L2 development. In T. Hoekstra & B. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 369-388). Amsterdam: John Benjamins.
- Eubank, L. (1994b). Towards an explanation for the late acquisition of agreement in L2 English. *Second Language Research*, 10, 84-93.
- Eubank, L., Beck, M.-L., & Aboutaj, H. (1997, March). OI effects and optionality in the interlanguage of a Moroccan-Arabic-speaking learner of French. Paper presented at the meeting of the American Association of Applied Linguistics, Orlando, FL.
- Eubank, L., Bischof, J., Huffstatler, A., Leek, P., & West, C. (1997). "Tom eats slowly cooked eggs": thematic-verb raising in L2 knowledge. *Language Acquisition*, 6, 171-199.
- Fairch, C., Haastrop, K., & Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Faerch, C., & Kasper, G. (1980). Processes in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, 47-118.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1986). The role of comprehension in second language learning. *Applied Linguistics*, 7, 257-274.
- Faerch, C., & Kasper, G. (Eds.) (1987a). *Introspection in second language research*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1987b). From product to process-introspective methods in second language research. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Introspection in second language research* (pp. 5-23). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Ferguson, C. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins. In D. Hymes (Ed.), *Pidginization and creolization of languages* (pp. 141-150). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Finegan, E., & Bresner, N. (1989). *Language: Its structure and use*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Firth, A., & Wagner, J. (1998). SLA property: No trespassing! *The Modern Language Journal*, 82, 91-94.
- Fisiak, J. (1991, April). *Contrastive linguistics and language acquisition*. Paper presented at the Regional English Language Center (RELC) Conference, Singapore.
- Flashner, V. E. (1989). Transfer of aspect in the English oral narratives of native Russian speakers. In H. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Transfer in language production* (pp. 71-97). Norwood, NJ: Ablex.
- Fllege, J. (1999). Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 101-131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fletcher, P., & Garman, M. (Eds.) (1986). *Language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Fletcher, P., & MacWhinney, B. (Eds.) (1995). *The handbook of child language*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Flynn, S. (1987). *A parameter-setting model of L2 acquisition*. Dordrecht, The Netherlands: Reidel.
- Flynn, S. (1996). A parameter-setting approach to second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 121-158). San Diego, CA: Academic Press.
- Flynn, S., & Lust, B. (1990). In defense of parameter-setting in L2 acquisition. A reply to Bley-Vroman and Chaudron '90. *Language Learning*, 40, 419-449.
- Flynn, S., & Martohardjono, G. (1994). Mapping from the initial state to the final state: The separation of universal principles and language-specific principles. In B. Lust, M. Sener, & J. Whiteman (Eds.), *Syntactic theory and first*

- language acquisition. *Cross-linguistic perspectives Vol 1 Heads projections and learnability* (pp 319-335). Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum Associates
- Foster, S (1990). *The communicative competence of young children*. London. Longman
- Foster-Cohen, S. (1999). *An introduction to child language development*. London Longman
- Fox, B (1987). The noun phrase accessibility hierarchy revisited. *Language*, 63, 856-870.
- Fraser, C (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225-241
- Freedman, S , & Forster, K. (1985). The psychological status of overgenerated sentences. *Cognition*, 24, 171-186.
- Fries, C (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor University of Michigan Press.
- Fries, C (1957) Foreword. In R. Lado, *Linguistics across cultures*. Ann Arbor University of Michigan Press.
- Fromkin, V (Ed ). (2000). *Linguistics. An introduction to linguistic theory*. Oxford, England Basil Blackwell.
- Fromkin, V, & Rodman, R (1997). *An introduction to language*. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- Gadamer, H. G (1975). *Truth and method*. New York. Seabury
- Gates, S. (1979). Linguistic input in first and second language learning. In F Eckman & A Hastings (Eds.), *Studies in first and second language acquisition* (pp 185-193). Rowley, MA. Newbury House
- Gaimes, R., & Redman, S (1986). *Working with words A guide to teaching and learning vocabulary*. New York: Cambridge University Press.
- Galloway, C , & Richards, B J (Eds ). (1994). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press
- Gardner, R C (1985). *Social psychology and second language learning The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold
- Gardner, R C , & Lambert, W (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley MA. Newbury House.
- Gass, S (1979a) *An investigation of syntactic transfer in adult second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Gass, S. (1979b). Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning*, 29, 327-344
- Gass, S (1980). An investigation of syntactic transfer in adult L2 learners. In R Scarcella & S Krashen (Eds ), *Research in second language acquisition* (pp 132-141). Rowley, MA. Newbury House.
- Gass, S (1982). From theory to practice. In M Hines & W Rutherford (Eds.), *On TESOL '81* (pp. 129-139). Washington, DC Teachers of English to Speakers of Other Languages

- Gass, S. (1984). A review of interlanguage syntax. Language transfer and language universals. *Language Learning*, 34, 115-132.
- Gass, S. (1986). An interactionist approach to L2 sentence interpretation. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 19-37.
- Gass, S. (1987). The resolution of conflicts among competing systems. A bidirectional perspective. *Applied Psycholinguistics*, 8, 329-350.
- Gass, S. (1988a). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198-217.
- Gass, S. (1988b). Second language vocabulary acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 9, 92-106.
- Gass, S. (1989). Language universals and second language learning. *Language Learning*, 39, 497-534.
- Gass, S. (1994). The reliability of second-language grammaticality judgments. In E. Tarone, S. Gass, & A. Cohen (Eds.), *Research methodology in second language acquisition* (pp. 303-322). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. (1997). *Input interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. (1998). Apples and oranges. Or, why apples are not orange and don't need to be. *The Modern Language Journal*, 81, 83-90.
- Gass, S. (1999). Discussion: incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 319-333.
- Gass, S. (in press). Input and interaction. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Gass, S. & Ard, J. (1984). L2 acquisition and the ontology of language universals. In W. Rutherford (Ed.), *Second language acquisition and language universals* (pp. 33-68). Amsterdam: John Benjamins.
- Gass, S., & Houck, N. (1999). *Interlanguage refusals: A cross-cultural study of Japanese-English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gass, S., & Lakshmanan, U. (1991). Accounting for interlanguage subject pronouns. *Second Language Research*, 7, 181-203.
- Gass, S., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S., Mackey, A., Alvarez-Torres, M., & Fernandez-Garcia, M. (1999). The effects of task repetition on linguistic output. *Language Learning*, 49, 549-58.
- Gass, S., & Madden, C. (Eds.) (1985). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S., Madden, C., Preston, D., & Selinker, L. (Eds.) (1988a). *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Gass, S., Madden, C., Preston, D., & Selinker, L. (Eds.) (1988b). *Variation in second language acquisition: Psycholinguistic issues*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Gass, S., & Schachter, J (Eds.). (1989). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge, England. Cambridge University Press.
- Gass, S., & Selinker, L (Eds.) (1992). *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gass, S., Sorace, A., & Selinker, L. (1999). *Second language learning Data analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S., Svetics, L., & Lemein, S. (2000, ms.). The differential role of attention on SLA.
- Gass, S., & Varonis, E. (1984). The effect of familiarity on the comprehension of nonnative speech. *Language Learning*, 34, 65-89.
- Gass, S., & Varonis, E. (1985). Variation in native speaker speech modification to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 37-57.
- Gass, S., & Varonis, E. (1986). Sex differences in NNS/NNS interactions. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 327-351). Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S., & Varonis, E. (1989). Incorporated repairs in NNS discourse. In M. Eisenstein (Ed.), *Variation and second language acquisition* (pp. 71-86). New York: Plenum.
- Gass, S., & Varonis, E. (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Gatbonton, E. (1978). Patterned phonetic variability in second language speech: A gradual diffusion model. *Canadian Modern Language Review*, 34, 335-347.
- Gates, F. (1987). Review of *Lexicography and conceptual analysis* (Anna Wierzbicka). *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 253-254.
- Green, R. G. (1991). Social motivation. *Annual Review of Psychology*, 42, 377-399.
- George, H. (1972). *Common errors in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Giacalone Ramat, A., & Banfi, E. (1990). The acquisition of temporality: A second language perspective. *Folia Linguistica XXIV* (3-4), 405-428.
- Giles, H., & St. Clair, R. N. (Eds.). (1979). *Language and social psychology*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Giles, H., & Smith, P. M. (1979). Accommodation theory: Optional levels of convergence. In H. Giles & R. N. St. Clair (Eds.), *Language and social psychology* (pp. 45-65). Oxford, England: Basil Blackwell.
- Girgen, E. (1996). *Evaluating research articles: From start to finish*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Glew, M. (1998). *The acquisition of reflexive pronouns among adult learners of English*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing.
- Goldschmidt, M. (1996). From the addressee's perspective: Imposition in favor-asking. In S. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures* (pp. 241-256). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Goss, N., Ying-Hua, Z., & Lantolf, J. (1994). Two heads may be better than one: Mental activity in second-language grammaticality judgments. In E. Tarone, S.



- Gass & A. Cohen (Eds.). *Research methodology in second-language acquisition* (pp. 263-286). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Green, P., & Hecht, K. (1992). Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics*, 13, 168-184.
- Greenberg, J. H. (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of language* (pp. 73-113). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gregg, K. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5, 79-100.
- Gregg, K. (1990). The variable competence models of second language acquisition and why it isn't. *Applied Linguistics*, 11, 364-383.
- Griffiths, R., & Sheen, R. (1992). Disembedded figures in the landscape: A reappraisal of L2 research on field dependence/independence. *Applied Linguistics*, 13, 133-148.
- Gu, Y., & Johnson, R. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643-679.
- Guora, A., Brannon, R. C., & Dull, C. (1972). Empathy and second language learning. *Language Learning*, 22, 111-130.
- Gumperz, J., & Tannen, D. (1979). Individual and social differences in language use. In C. Fillmore, D., Kempler, & W. S.-Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 305-325). New York: Academic.
- Hakuta, K. (1974a). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language learning. *Language Learning*, 24, 287-297.
- Hakuta, K. (1974b). A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language. *Working Papers in Bilingualism*, 3, 18-43.
- Hakuta, K. (1976a). A report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language. In E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings* (pp. 132-147). Rowley, MA: Newbury House.
- Hakuta, K. (1976b). Becoming bilingual: A case study of a Japanese child learning English. *Language Learning*, 26, 321-351.
- Hamilton, R. (1994). Is implicational generalization unidirectional and maximal? Evidence from relativization instruction in a second language. *Language Learning*, 44, 123-157.
- Hamilton, R. (1996). Against underdetermined reflexive binding. *Second Language Research*, 12, 420-446.
- Hanania, E. (1974). *Acquisition of English structures: A case study of an adult native speaker of Arabic in an English-speaking environment*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Hancin-Bhatt, B., & Bhatt, R. (1997). Optimal L2 syllables: Interactions of transfer and developmental effects. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 379-411.

- Hankamer, J. (1989). Morphological parsing in the lexicon. In W. Marslen-Wilson (Ed.), *Lexical representation and process* (pp. 392-408). Cambridge, MA: MIT Press.
- Harley, B. (1998). The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 156-174). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Harley, B., & Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 379-400.
- Harley, B., & Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Crier & A. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Harrington, M. (1987). Processing transfer: Language-specific strategies as a source of interlanguage variation. *Applied Psycholinguistics*, 8, 351-378.
- Hasbun, L. (1995). The role of lexical aspect in the acquisition of tense and grammatical aspect in Spanish as a foreign language. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Hatch, E. (1978). Discourse and second language acquisition. In E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings* (pp. 401-435). Rowley, MA: Newbury House.
- Hatch, E., & Lazaraton, A. (1991). *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. Boston: Heinle & Heinle.
- Hatch, E., & Hawkins, B. (1985). Second-language acquisition: An experiential approach. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, volume 2* (pp. 241-283). New York: Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hawkins, B. (1985). Is an "appropriate response" always so appropriate? In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 162-178). Rowley, MA: Newbury House.
- Heulenman, K., & McDonald, J. (1993). Processing strategies in L2 learners of French: The role of transfer. *Language Learning*, 43, 507-557.
- Henkes, T. (1974). *Early stages in the non-native acquisition of English syntax: A study of three children from Zaire, Venezuela, and Saudi Arabia*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Hill, A. (1961). Grammaticality. *Word*, 17, 1-10.
- Hill, J. H. (1970). Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance revisited. *Language Learning*, 20, 237-248.
- Hilles, S. (1986). Interlanguage in the pro-drop parameter. *Second Language Research*, 2, 33-52.
- Hoek, D., Ingram, D., & Gibson, D. (1986). Some possible causes of children's early word extensions. *Journal of Child Language*, 13, 477-494.

- Hoffman, M. L. (1986). Affect, cognition and motivation. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (pp. 244-280). New York: Guilford.
- Houck, N., & Gass, S. (1996). Non-native refusals: A methodological perspective. In S. Gass & J. Neu (Eds.), *Speech acts across cultures* (45-64). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Housen, A. (1995). It's about Time: Unpublished doctoral dissertation, Vrije Universiteit, Brussels, Belgium.
- Hudson, G. (1999). *Essential Introductory Linguistics*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Huebner, T. (1979). Order-of-acquisition vs. dynamic paradigm: A comparison of method in interlanguage research. *TESOL Quarterly*, 13, 21-28.
- Huebner, T. (1983). *A longitudinal analysis of the acquisition of English*. Ann Arbor, MI: Karoma.
- Hulstijn, J., Hollander, M., & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and recurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80, 327-339.
- Hulstijn, J., & Hulstijn, W. (1984). Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning*, 34, 23-43.
- Hulstijn, J. H., & Marchena, E. (1989). Avoidance: Grammatical or semantic causes? *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 241-255.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels* (NCTE Research Report No. 3). Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Hunt, K. W. (1970). Syntactic maturity in school-children and adults. *Monographs for the Society for Research in Child Development*, 35 (1) (serial no. 134).
- Hyams, N. (1983). *The acquisition of parameterized grammars*. Unpublished doctoral dissertation, City University of New York.
- Hyltenstam, K. (1977). Implicational patterns in interlanguage syntax variation. *Language Learning*, 27, 383-411.
- Hyltenstam, K. (1984). The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: The case of pronominal copies in relative clauses. In R. Andersen (Ed.), *Second languages: A crosslinguistic perspective* (pp. 39-58). Rowley, MA: Newbury House.
- Ingram, D. (1986). Phonological development: Production. In P. Fletcher & P. Garman (Eds.), *Language acquisition* (2nd ed., pp. 223-239). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Joup, G. (1984). Is there a structural foreign accent? A comparison of syntactic and phonological errors in second language acquisition. *Language Learning*, 34, 1, 7.
- Izum, S., Bigelow, M., Fujiwara, M., & Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 421-452.

- Jacobovits, L. (1970). *Foreign language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Jannedy, S., Poietto, R., & Weldon, T. (Eds.) (1994). *Language Files* (Sixth Edition). Columbus, OH: Ohio State University Press.
- Johansson, S. (1978). *Studies in error gravity: Native reactions to errors produced by Swedish learners of English*. Goteberg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johnson, J., & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of ESL. *Cognitive Psychology* 21, 60-99.
- Johnson, J., & Newport, E. (1991). Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition* 39, 215-258.
- Jones, R. (1977). Social and psychological factors in second language acquisition: A study of an individual. In C. Henning (Ed.), *Proceedings of the Second Language Research Forum*. Los Angeles: University of California, Department of Applied Linguistics.
- Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (Eds.) (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kaplan, M. A. (1987). Developmental patterns of past tense acquisition among foreign language learners of French. In B. VanPatten, T. R. Dvorak, & J. F. Lee (Eds.), *Foreign language learning: A research perspective* (pp. 52-60). Rowley, MA: Newbury House.
- Kasper, G. (1997). "A" stands for acquisition. *The Modern Language Journal* 81, 307-312.
- Kasper, G., & Kellerman, E. (1997). *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London: Longman.
- Kasper, G., & Schmidt, D. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 149-169.
- Keenan, E. (1975). Variation in Universal Grammar. In R. Fasold & R. Shuy (Eds.), *Analyzing variation in language* (pp. 136-148). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Keenan, E., & Comrie, B. (1977). Noun phrase accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry* 8, 63-99.
- Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 37-57.
- Kellerman, E. (1985). Dative alternation and the analysis of data: A reply to Mazurkewich. *Language Learning* 35, 91-101.
- Kellerman, E. (1987). *Aspects of transferability in second language acquisition*. Doctoral dissertation, Katholieke Universiteit te Nijmegen.
- Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (Eds.) (1986). *Cross-linguistic influence in second language acquisition*. Elmsford, NY: Pergamon.
- Kempen, G. (1977). Conceptualizing and formulating in sentence production. In S. Rosenberg (Ed.), *Sentence production: Developments in research and theory* (pp. 259-274). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kempen, G. (1978). Sentence construction by a psychologically plausible formulator. In R. N. Campbell & P. T. Smith (Eds.), *Recent advances in the psychology of language: Formal and experimental approaches* (pp. 103-123). New York: Plenum.
- Kempen, G., & Hoenkamp, E. (1981). *A procedural grammar for sentence production* (Internal Report No. 81). Nijmegen, The Netherlands: Katholieke Universiteit, Vakgroep psychologische functieleer, Psychologisch laboratorium.
- Kempen, G., & Hoenkamp, E. (1987). An incremental procedural grammar for sentence formulation. *Cognitive Science*, 11, 201-258.
- Kilborn, K., & Ito, T. (1989). Sentence processing strategies in adult bilinguals. In B. MacWhinney & E. Bates (Eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing* (pp. 257-291). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kleifgen, J. A. (1985). Skilled variation in a kindergarten teacher's use of foreigner talk. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 59-85). Rowley, MA: Newbury House.
- Klein, E. (1994). *Second versus third language acquisition: Does prior linguistic knowledge make a difference?* Unpublished manuscript.
- Klein, E. (1995). Evidence for a "wild" L2 grammar: When PP's rear their empty heads. *Applied Linguistics*, 16, 87-117.
- Klein, W., & Perdue, C. (1989). The learner's problem of arranging words. In B. MacWhinney & E. Bates (Eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing* (pp. 292-327). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
- Kormos, J. (1999). The timing of self-repairs in second language speech production. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 145-167.
- Krashen, S. (1977). Some issues relating to the monitor model. In H. Brown, C. Yono, & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77: Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice* (pp. 144-158). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S., Butler, J., Birnbaum, R., & Robertson, J. (1978). Two studies in language acquisition and language learning. *ITL: Review of Applied Linguistics*, 39-40, 73-92.
- Krashen, S., Houck, N., Grunich, P., Bode, S., Birnbaum, R., & Strei, G. (1977). Difficulty order for grammatical morphemes for adult second language performers using free speech. *TESOL Quarterly*, 11, 338-341.
- Kampf, L. (1984). Temporal systems and universality in interlanguage: A case study. In F. Eckman, L. Bell, & D. Nelson (Eds.), *Universals of second language acquisition* (pp. 132-143). Rowley, MA: Newbury House.

- Labov, W. (1969). Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula. *Language*, 45, 715-762.
- Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Stetium Generale*, 23, 30-87.
- Labov, W., & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse*. New York: Academic.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lakshmanan, U. (1986). The role of parametric variation in adult second language acquisition. A study of the "pro-drop" parameter. *Papers in Applied Linguistics Michigan*, 2, 97-118.
- Lakshmanan, U. (1993/1994). "The boy for the cookie"-some evidence for the nonviolation of the case filter in child second language acquisition. *Language Acquisition*, 3, 55-91.
- Lakshmanan, U. (1995). Child second language acquisition of syntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 301-329.
- Lakshmanan, U., & Teramishi, K. (1994). Preferences versus grammaticality judgments: Some methodological issues concerning the governing category parameter in second language acquisition. In E. Tarone, S. Gass, & A. Cohen (Eds.), *Research methodology in second language acquisition* (pp. 185-206). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen-Freeman, D. (1975a). *The acquisition of grammatical morphemes by adult learners of English as a second language*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.
- Larsen-Freeman, D. (1975b). The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL Quarterly*, 9, 409-430.
- Larsen-Freeman, D. (1976). An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning*, 26, 125-134.
- Larsen-Freeman, D. (1978). An explanation for the morpheme accuracy order of learners of English as a second language. In F. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings* (pp. 371-379). Rowley, MA: Newbury House.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19, 255-271.
- Laufer, B., & Eklund, S. (1993). What causes avoidance in L2 learning: L1-L2 difference, L1-L2 similarity or L2 complexity? *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 33-48.
- Laufer, B., & Paribakht, S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48, 365-391.
- Leary, M. R., Knight, P. D., & Johnson, K. A. (1987). Social anxiety and dyadic conversation: A verbal response analysis. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 5, 34-50.

- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levenston, E. (1979). Second language acquisition. Issues and problems. *Interlanguage Studies Bulletin*, 4, 147-160.
- Lightbown, P. (1983). Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 217-243). Rowley, MA: Newbury House.
- Lightbown, P. (1985). Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics*, 6, 173-189.
- Lightbown, P. (1992). Can they do it themselves? A comprehension-based ESI course for young children. In R. Courchene, J. Glidden, J. St. John & C. Thérien (Eds.), *Comprehension-based second language teaching* (pp. 353-370). Ottawa, Canada: University of Ottawa Press.
- Lightbown, P. (1998). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177-196). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1999). *How languages are learned* (Rev. ed.). Oxford, England: Oxford University Press.
- Lin, Y. H., & Hedgecock, J. (1996). Negative feedback incorporation among high-proficiency and low-proficiency Chinese-speaking learners of Spanish. *Language Learning*, 46, 567-611.
- Linell, P. (1982). The concept of phonological form and the activities of speech production and speech perception. *Journal of Phonetics*, 10, 37-72.
- Linell, P. (1985). Problems and perspective in the study of spoken interaction. In L. S. Evensen (Ed.), *Nordic research in text linguistics and discourse analysis* (pp. 103-136). Trondheim, Norway: TAPIR.
- Liu, G. (1991). *Interaction and second language acquisition. A case study of a Chinese child's acquisition of English as a second language*. Unpublished doctoral dissertation, La Trobe University, Australia.
- Long, M. (1980). *Input, interaction and second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Long, M. (1983). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 177-193.
- Long, M. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-285.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.

- Long, M. (1997). Construct validity in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 318-323.
- Long, M., Inagaki, S., & Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*, 82, 357-371.
- Long, M., & Sato, C. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 268-285). Rowley, MA: Newbury House.
- Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 122-167). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Loschky, L. C. (1989). *The effects of negotiated interaction and premodified input on second language comprehension and retention* (Occasional Papers No. 6). University of Hawai'i at Manoa.
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.
- Lyster, R., & Ranta, I. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.
- Mackey, A. (1995). Stepping up the pace: Input, interaction and interlanguage development. An empirical study of questions in ESL. Unpublished doctoral Dissertation, University of Sydney, Australia.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557-587.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). Learners' perceptions about feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-497.
- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings. *The Modern Language Journal* 82, 338-356.
- MacWhinney, B., Bates, E., & Khegzi, R. (1984). Cue validity and sentence interpretation in English, German, and Italian. *Journal of Verbal Learning and Behavior* 23, 127-150.
- Magiste, E. (1979). The competing language systems of the multilingual: A developmental study of decoding and encoding processes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18, 79-89.
- Maier, P. (1992). Politeness strategies in business letters by native and non-native English speakers. *ESP Journal*, 11, 189-205.
- Major, R. (1987). Foreign accent: Recent research and theory. *IRAL*, 25, 185-202.
- Major, R., & Faudree, M. (1996). Markedness universals and the acquisition of voicing contrasts by Korean speakers of English. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 69-90.
- Makino, T. (1979). Acquisition order of English morphemes by Japanese secondary school students. *Journal of Hokkaido University of Education*, 30, 101-148.



- Mandell, P (1999). On the reliability of grammaticality judgement tests in second language acquisition research. *Second Language Research*, 15, 73-99.
- Markee, N (2000) *Conversation analysis* Mahwah, NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- Mazurkewich, J (1984) The acquisition of dative alternation by second language learners and linguistic theory *Language Learning*, 34, 91-109
- McDonald, J (1987). Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Dutch *Applied Psycholinguistics*, 8, 379-413
- McDonald, J, & Heidenman, K (1992). Changes in sentence processing as second language proficiency increases. In R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 375-396). Amsterdam: North-Holland.
- McDonough, S. H. (1999). *Language Teaching*, 32, 1-18.
- McLaughlin, B. (1978a). The monitor model: Some methodological considerations. *Language Learning*, 28, 309-332
- McLaughlin, B. (1978b). *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, B. (1987) *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.
- McLaughlin, B. (1990a) Restructuring. *Applied Linguistics*, 11, 113-128
- McLaughlin, B. (1990b). The relationship between first and second languages: Language proficiency and language aptitude. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency* (pp. 158-178). New York: Cambridge University Press.
- McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: An information processing perspective. *Language Learning*, 33, 135-158.
- McNeill, D. (1966). Developmental psycholinguistics. In F. Smith & G. Miller (Eds.), *The genesis of language* (pp. 15-84). Cambridge, MA: MIT Press.
- McNeill, D., Cassell, J., & McCullough, K.-E. (1994). Communicative effects of speech mismatched gesture. *Research on Language and Social Interaction* 27, 223-237
- Meara, P. (1978). Learners' word associations in French. *Interlanguage Studies Bulletin*, 43, 192-211
- Meara, P. (Ed.) (1983). *Vocabulary in second language (Vol. 1)*. London: Centre for Language Teaching and Research
- Meara, P. (1984). The study of lexis in interlanguage. In A. Davies, C. Cramer, & A. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 225-235). Edinburgh: University of Edinburgh Press.
- Meara, P. (Ed.) (1987). *Vocabulary in second language (Vol. 2)*. London: Centre for Language Teaching and Research
- Meara, P. (Ed.) (1995). Language acquisition. *Second Language Research*, 11
- Mel'cuk, I. A. (1985). Lexicography and verbal government: On a dictionary by Ju. D. Апресян & E. Pall. *Folia Linguistica*, 19, 253-266
- Miller, S. (1987). *Developmental research methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

- Milon, J (1974). The development of negation in English by a second language learner *TESOL Quarterly*, 8, 137-143
- Mitchell, R., & Myles, R (1998). *Second language learning theories*. London: Edward Arnold.
- Mizuchi, M. S. (1991). Urgency, motivation, and group performance: The effect of prior success on current success among professional basketball teams. *Social Psychology Quarterly*, 52, 181-189
- Moyer, A. (1999). Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation, and instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 81-108
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Research in Education series 7. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, R., & McLaughlin, B. (1986). Experts and novices: An information processing approach to the "good language learner" problem. *Applied Psycho'linguistics*, 7, 41-56
- Nayak, N., Hansen, N., Kruger, N., & McLaughlin, B. (1990). Language learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning*, 40, 221-240
- Nemser, W. (1961). The interpretation of English stops and interdental fricatives by native speakers of Hungarian. Unpublished doctoral dissertation: Columbia University
- Nemser, W. (1971a). Approximative systems of foreign learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 115-124
- Nemser, W. (1971b). *An experimental study of phonological interference in the English of Hungarians*. The Hague: Mouton
- Neufeld, G. (1979). Towards a theory of language learning ability. *Language Learning*, 29, 227-241
- Newton, J. (1995). Task-based interaction and incidental vocabulary learning: A case study. *Second Language Research*, 11, 159-177
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focussed communication tasks and second language acquisition. *English Language Teaching*, 47, 203-210
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Odin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- O'Grady, W. (1996). Language acquisition without Universal Grammar: A general nativist proposal for L2 learning. *Second Language Research*, 12, 374-397
- O'Grady, W., Dobrovolsky, M., & Aronoff, M. (1989). *Contemporary linguistics: An introduction*. New York: St Martin's.
- Ohta, A. (in press). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

- Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 459-481.
- Oller, J., & Ziahosseiny, S. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis and spelling errors. *Language Learning*, 20, 183-189.
- Olshtain, E. (1987). The acquisition of new word formation processes in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 223-234.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Osborne, A. G. (1996). Final consonant cluster reduction in English L2 speech: A case study of a Vietnamese speaker. *Applied Linguistics*, 17, 164-181.
- Otsu, Y., & Naoi, K. (1986, September). *Structure dependence in L2 acquisition*. Paper presented at the meeting of the Japan Association of College English Teachers (JACET), Keio University, Tokyo.
- Oxford, R., & Cohen, A. (1992). Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning*, 3, 1-35.
- Palmberg, R. (1987). Patterns of vocabulary development in foreign-language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 203-222.
- Paribakht, T., & Wesche, M. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11, 9-29.
- Paribakht, T., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary development. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 174-200). New York: Cambridge University Press.
- Paribakht, T., & Wesche, M. (1999). Reading and "incidental" L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 195-223.
- Parker, K., & Chaudron, C. (1987). The effects of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension. *University of Hawaii Working Papers in English as a Second Language*, 6, 107-133.
- Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30, 449-472.
- Pavesi, M. (1986). Markedness, discoursal modes, and relative clause formation in a formal and informal context. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 38-55.
- Philp, J. (1999). *Interaction, noticing and second language acquisition: An examination of learners' noticing of recasts in task-based interaction*. Unpublished doctoral dissertation, University of Tasmania, Australia.
- Pica, T. (1984). Methods of morpheme quantification: Their effect on the interpretation of second language data. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 69-78.
- Pica, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8, 3-21.

- Pica, T. (1988). Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning*, 38, 45-73.
- Pica, T. (1989). Classroom interaction, participation and comprehension: Redefining relationships. *Papers in Applied Linguistics*, 1, 1-36. Tuscaloosa: University of Alabama.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., & Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90.
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
- Pienemann, M. (1987). Determining the influence of instruction on L2 speech processing. *Australian Review of Applied Linguistics*, 10, 83-113.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Pienemann, M., & Johnston, M. (1987). Factors influencing the development of language proficiency. In D. Nunan (Ed.), *Applying second language acquisition research* (pp. 45-141). Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Centre, AMEP.
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pinker, S. (1987). The bootstrapping problem in language acquisition. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition* (pp. 399-441). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinker, S. (1989). *Learnability and cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: Morrow.
- Plough, I. (1994). *A role for indirect negative evidence in second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing.
- Plough, I., & Gass, S. (1999, March). *Measuring grammaticality: A perennial problem*. Paper presented at the meeting of the American Association for Applied Linguistics, Stamford, CT.
- Polio, C., & Gass, S. (1997). Replication and Reporting: A commentary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 499-508.
- Politzer, R. (1978). Errors of English speakers of German as perceived and evaluated by German natives. *The Modern Language Journal*, 62, 253-261.
- Porter, J. (1977). A cross-sectional study of morpheme acquisition in first language learners. *Language Learning*, 27, 47-62.

- Porter, P. (1983). *Variations in the conversations of adult learners of English as a function of the proficiency level of the participants*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, California.
- Postman, L. (1971). Transfer, interference and forgetting. In J. W. Kling & L. A. Riggs (Eds.), *Woodworth and Schlosberg's experimental psychology* (pp. 109-1132). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Poulsen, N. (1997). Some words in defense of the psycholinguistic approach. *The Modern Language Journal*, 81, 324-328.
- Preston, D. (1989). *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Radford, A. (1997). *Syntactic theory and the structure of English: A minimalist approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Radford, A., Atkinson, M., Britan, D., & Clahsen, H. (1999). *Linguistics: An Introduction*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ramsay, R. (1980). Language-learning approach styles of adult multilinguals and successful language learners. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 75, 73-96.
- Raven, R. (1968). Language acquisition in a second language environment. *International Review of Applied Linguistics*, 6, 175-186.
- Raven, R. (1974). The development of Wh-Questions in first and second language learners. In J. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 134-155). London: Longman.
- Reves, T. (1983). *What makes a good language learner?* Unpublished doctoral dissertation, Hebrew University of Jerusalem.
- Richards, J. C., & Sampson, G. (1974). The study of learner English. In J. C. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 3-18). London: Longman.
- Riding, R., & S. Rayner (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Robison, R. (1990). The primacy of aspect: Aspectual marking in English interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 315-330.
- Robison, R. (1995). The Aspect Hypothesis revisited: A cross-sectional study of tense and aspect marking in interlanguage. *Applied Linguistics*, 16, 344-370.
- Rocca, S. (in press). Lexical aspect in child second language acquisition of temporality: A bidirectional study. In R. Salaberry & Y. Shirai (Eds.), *Tense-aspect morphology in L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rohde, A. (1996). The Aspect Hypothesis and emergence of tense distinction in naturalistic L2 acquisition. *Linguistics*, 34, 1115-1138.
- Rhode, A. (in press). The aspect hypothesis in naturalistic L2 acquisition: what uninflected verb forms in early interlanguage tell us. In R. Salaberry & Y.

- Shirai (Eds.) *Tense and aspect morphology in L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ronis, D. I., Yates, F., & Kirscht, J. P. (1989). Attitudes, decisions, and habits-as determinants of repeated behavior. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* (pp. 213-239). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosansky, E. (1976). Method and morphemes in second language acquisition research. *Language Learning*, 26, 405-425.
- Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. London: Longman.
- Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 589-619.
- Rounds, P. & Kanagy, R. (1998). Acquiring linguistic cues to identify AGENT: Evidence from children learning Japanese as a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 509-542.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Rutherford, W. (Ed.). (1984). *Language universals and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rutherford, W. (1987). *Second language grammar: Learning and teaching*. New York: Longman.
- Safir, K. (1982). *Syntactic chains and the definiteness effect*. Unpublished doctoral dissertation, MIT, Cambridge, MA.
- Safire, W. (2000). *New York Times Magazine*, May 9.
- Sasaki, Y. (1991). English and Japanese comprehension strategies: An analysis based on the competition model. *Applied Psycholinguistics*, 12, 47-73.
- Sasaki, Y. (1994). Paths of processing strategy transfers in learning Japanese and English as foreign languages: A competition model approach. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 43-72.
- Sasaki, Y. (1997a). Individual variation in a Japanese sentence comprehension task: Form, functions, and strategies. *Applied Linguistics*, 18, 508-537.
- Sasaki, Y. (1997b). Material and presentation condition effects on sentence interpretation task performance: Methodological examinations of the competition experiment. *Second Language Research*, 13, 66-91.
- Sato, C. (1984). Phonological processes in second language acquisition: Another look at interlanguage syllable structure. *Language Learning*, 34, 43-57.
- Sato, C. (1985). Task variation in interlanguage phonology. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 181-196). Rowley, MA: Newbury House.
- Sato, C. (1990). *The syntax of conversation in interlanguage development*. Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag.
- Saxton, M. (1997). The contrast theory of negative input. *Journal of Child Language*, 24, 139-161.

- Scarcella, R. (1979). On speaking politely in a second language. In C. A. Yorio, K. Perkins, & J. Schachter (Eds.), *On TESOL '79* (pp. 275-287). Washington, DC: TESOL.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.
- Schachter, J. (1983). A new account of language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 98-111). Rowley, MA: Newbury House.
- Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 9, 219-235.
- Schachter, J. (1989). Testing a proposed universal. In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 73-88). New York: Cambridge University Press.
- Schachter, J. (1990). On the issue of completeness in second language acquisition. *Second Language Research*, 6, 93-124.
- Schachter, J. (1992). A new account of language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 32-46). Amsterdam: John Benjamins.
- Schachter, J., & Celce-Murcia, M. (1971). Some reservations concerning error analysis. *TESOL Quarterly*, 11, 441-451.
- Schachter, J., & Gass, S. (Eds.). (1996). *Second language classroom research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schachter, J., Rounds, P. L., Wright, S., & Smith, T. (1998). Comparing conditions for learning syntactic patterns: Attention and awareness. Unpublished manuscript.
- Schachter, J., & Rutherford, W. (1979). Discourse function and language transfer. *Working Papers in Bilingualism*, 19, 3-12.
- Schachter, J., Tyson, A., & Diffley, F. (1976). Learner intuitions of grammaticality. *Language Learning*, 26, 67-76.
- Schieffelin, B. (1986). Teasing and shaming in Kaluli children's interactions. In B. Schieffelin & F. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 165-181). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1977). Sociolinguistic variation and language transfer in phonology. *Working Papers on Bilingualism*, 12, 79-95.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1993a). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, R. (1993b). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage Pragmatics* (pp. 21-42). New York: Oxford University Press.

- Schmidt, R. (1993c). *Consciousness in second language learning Introduction*. Paper presented at the meeting of AILA Tenth World Congress of Applied Linguistics, Amsterdam.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 165-209). London: Academic Press.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn. Conversation in second language acquisition* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language Learning*, 48, 281-317.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. New York: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 17-36.
- Schumann, J. (1978a). The acculturation model for second language acquisition. In R. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 27-50). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J. (1978b). *The pidgization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Schumann, J. (1979). The acquisition of English negation by speakers of Spanish: A review of the literature. In R. Andersen (Ed.), *The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages* (pp. 3-32). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Schwartz, B. (1998). On two hypotheses of "transfer" in L2A: Minimal trees and absolute influence. In S. Flynn, G. Martohardjono & W. O'Neil (Eds.), *The generative study of second language acquisition* (pp. 35-59). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwartz, B., & Sprouse, R. (1994). Word order and nominative case in nonnative language acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In T. Hoekstra & B. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar: Papers in honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW Workshops* (pp. 317-368). Amsterdam: John Benjamins.
- Schwartz, B., & Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research*, 12, 40-72.
- Schwartz, B., & Sprouse, R. (2000). When syntactic theories evolve: Consequences for L2 acquisition research. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 156-186). Oxford, England: Basil Blackwell.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Cambridge, MA: Newbury House.



- Seliger, H. (1983). The language learner as linguist: Of metaphors and realities. *Applied Linguistics*, 4, 179-191
- Seliger, H., & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford, Eng. and Oxford University Press.
- Selinker, L. (1966). A psycholinguistic study of language transfer. Unpublished Ph.D. dissertation. Georgetown University
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Selinker, L., & Baumgartner-Cohen, B. (1995). Multiple language acquisition. "Damn it, why can't I keep these two languages apart?" In M. Ben-Soussan & J. Berman (Eds.), *Language Culture and Curriculum* (special issue), 8, 1-7
- Selinker, L., & Douglas, D. (1985). Wrestling with "context" in interlanguage theory. *Applied Linguistics*, 6, 190-204.
- Selinker, L., & Gass, S. (1984). *Workbook in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House
- Selinker, L., Swain, M., & Dumas, E. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning* 25, 139-152
- Sharwood Smith, M. (1978). *Strategies language transfer and the simulation of the second language learner's mental operations*. Unpublished manuscript
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2, 159-168
- Sharwood Smith, M. (1986). Comprehension versus acquisition: Two ways of processing input. *Applied Linguistics* 7, 239-256
- Sharwood Smith, M. (1988). L2 acquisition: Logical problems and empirical solutions. In J. Pankhurst, M. Sharwood Smith, & P. Van Buren (Eds.), *Learnability and second languages. A book of readings* (pp. 9-35). Dordrecht, The Netherlands: Foris.
- Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds. On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research* 7, 118-132.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179
- Sheldon, A., & Strange, W. (1982). The acquisition of /r/ and /l/ by Japanese learners of English: Evidence that speech production can precede speech perception. *Applied Psycholinguistics* 3, 243-261
- Shirai, Y. (1995). Tense-aspect marking by L2 learners of Japanese. In D. MacLaughlin & S. McEwen (Eds.), *Proceedings of the Nineteenth Annual Boston University Conference on Language Development* (Vol. 2, pp. 575-586). Somerville, MA: Cascadia.
- Shirai, Y., & Kuroko, A. (1998). The acquisition of tense-aspect marking in Japanese as a second language. *Language Learning*, 48, 245-279
- Sjoholm, K. (1976). A comparison of the test results in grammar and vocabulary between Finnish and Swedish-speaking applicants for English, 1974. In H.

- Ringbom & R. Palmberg (Eds.), *Errors made by Finns and Swedish-speaking Finns in the learning of English* (AFRIL Vol. 5, pp. 54-137). Abo, Finland: Abo Akademi, Publications of the Department of English.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Slavoff, G., & Johnson, J. (1995). The effects of age on the rate of learning a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 1-16.
- Sleight, W. G. (1911). Memory and formal training. *British Journal of Psychology*, 4, 386-457.
- Smith, N. (1973). *The acquisition of phonology: A case study*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Snow, C., & Hoefnagle-Hobbs, M. (1978). The critical age for second language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114-1128.
- Sokolik, M. (1990). Learning without rules: PDP and a resolution of the adult language learning paradox. *TESOL Quarterly*, 24, 685-696.
- Sokolik, M., & Smith, M. (1992). Assignment of gender to French nouns in primary and secondary language: A connectionist model. *Second Language Research*, 8, 39-58.
- Sorace, A. (1993a). Unaccusativity and auxiliary choice in non-native grammars of Italian and French: asymmetries and predictable indeterminacy. *Journal of French Language Studies*, 3, 71-93.
- Sorace, A. (1993b). Incomplete vs. divergent representations of unaccusativity in non-native grammars of Italian. *Second Language Research*, 9, 22-47.
- Sorace, A. (1995). Acquiring linking rules and argument structures in a second language: The unaccusative-nergative distinction. In I. Eubank, L. Seuren, & M. Sharwood Smith (Eds.), *The current state of interlanguage: Studies in honor of William E. Rutherford* (pp. 153-175). Amsterdam: John Benjamins.
- Sorrentino, R. M., & Higgins, E. T. (1986). Motivation and cognition: Warming up to synergism. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (pp. 3-19). New York: Guilford.
- Spada, N., & Lightbown, P. (1993). Instruction and the development of questions in the L2 classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-221.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Stedje, A. (1977). Tredjerspraksinterferens i fritt tal-en jämförande studie. In R. Palmberg & H. Ringbom (Eds.), *Papers from the conference on contrastive linguistics and error analysis*. Abo, Finland: Abo Akademi.
- Stockwell, R., & Bowen, J. (1983). Sound systems in conflict: A hierarchy of difficulty. In B. J. Robinett & J. Schachter (Eds.), *Second language learning: Contrastive analysis, error analysis, and related aspects* (pp. 20-31). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Stockwell, R., Bowen, J., & Martin, J. (1965a). *The grammatical structures of English and Italian*. Chicago: University of Chicago Press.

- Stockwell, R., Bowen, J., & Martin, J. (1965b). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp. 125-144). Oxford, England: Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning. Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 320-337.
- Tabta, S., Wood, M., & Lowenthal, K. (1981). Foreign accents: Factors relating to transfer of accent from the first language to the second language. *Language and Speech*, 24, 265-272.
- Takashima, H. (1995). A study of focused feedback, or output enhancement, in promoting accuracy in communicative activities. Unpublished Ed.D. dissertation, Temple University, Japan.
- Tannen, D. (1986). *That's not what I meant! How conversational style makes or breaks relationships*. New York: Ballantine.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage. In H. D. Brown, C. A. Yorio, & R. C. Crymes (Eds.), *On TESOL '77: Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice* (pp. 194-203). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Tarone, E. (1979). Interlanguage as chameleon. *Language Learning*, 29, 181-191.
- Tarone, E. (1980). Some influences on the syllable structure on interlanguage phonology. *IRAL*, 28, 139-152.
- Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4, 142-163.
- Tarone, E. (1985). Variability in interlanguage use: A study of style-shifting in morphology and syntax. *Language Learning*, 35, 373-404.
- Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Tarone, E. (1990). On variation in interlanguage: A response to Gregg. *Applied Linguistics*, 11, 392-399.
- Tarone, E. (2000). Still wrestling with "context" in interlanguage theory. In W. Grabe (Ed.), *Annual review of applied linguistics: Applied linguistics as an emerging discipline* (pp. 182-198). New York: Cambridge University Press.
- Tarone, E., & Liu, G. (1995). Situational context, variation, and second language acquisition theory. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice*

- in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 107-124). Oxford, England: Oxford University Press.
- Tarone, E., Fraunfelder, L., & Selinker, L. (1976). Systematicity/variability and stability/instability in interlanguage systems. *Language Learning*, Special Issue, 93-134.
- Teichroew, F. M. (1982). A study of receptive versus productive vocabulary. *Interlanguage Studies Bulletin*, 6, 3-33.
- Tesser, A., & Shaffer, D. R. (1990). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 41, 479-523.
- Thakerar, J. N., Giles, H., & Cheshire, J. (1982). Psychological and linguistic parameters of speech accommodation theory. In C. Fraser & K. R. Scherer (Eds.), *Advances in the social psychology of language* (pp. 205-255). New York: Cambridge University Press.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-246.
- Thomas, M. (1989). The interpretation of English reflexive pronouns by non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 281-303.
- Thomas, M. (1991). Universal Grammar and the interpretation of reflexives in a second language. *Language*, 67, 211-239.
- Thomas, M. (1993). *Knowledge of reflexives in a second language*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Thomas, M. (1994). Assessment of L2 proficiency in second language acquisition research. *Language Learning*, 44, 307-336.
- Thomas, M. (1995). Acquisition of the Japanese reflexive *zibun* and movement of anaphors in logical form. *Second Language Research*, 11, 206-234.
- Tomaseello, M., & Herron, C. (1988). Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics*, 9, 231-246.
- Tomaseello, M., & Herron, C. (1989). Feedback for language transfer errors: the garden path technique. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 385-395.
- Tomaseello, M., & Herron, C. (1991). Experiments in the real world: A reply to Beck & Eubank. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 513-517.
- Trahey, M. (1996). Positive evidence in second language acquisition: Some long-term effects. *Second Language Research*, 12, 111-139.
- Trahey, M., & White, L. (1993). Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 181-204.
- Tremblay, P., & Gardner, R. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- Triandis, H. C. (1980). Values, attitudes, and interpersonal behavior. In M. M. Page (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1979 (pp. 195-259). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Truscott, J. (1998). Noticing in second language acquisition: A critical review. *Second Language Research*, 14, 103-135.

- Tyler, L. (1989). The role of lexical representations in language comprehension. In W. Marslen-Wilson (Ed.), *Lexical representation and process* (pp. 439-462). Cambridge, MA: MIT Press.
- Tyler, L. (1990). The relationship between sentential context and sensory input: Comments on Connine's and Samuel's chapters. In G. A. A. (Ed.), *Cognitive models of speech processing: Psycholinguistic and computational perspectives* (pp. 315-323). Cambridge, MA: MIT Press.
- Vanikka, M., & Young-Scholten, M. (1994). Direct access to X'-theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. In T. Hoekstra & B. Schwartz (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 265-316). Amsterdam: John Benjamins.
- Vanikka, M., & Young-Scholten, M. (1996a). The early stages of adult L2 syntax: additional evidence from Romance speakers. *Second Language Research*, 12, 140-176.
- Vanikka, M., & Young-Scholten, M. (1996b). Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research*, 12, 7-39.
- Valdman, A. (1977). On the relevance of the pidginization-creolization model for second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 1, 55-75.
- Valdman, A., & Phillips, J. (1975). Pidginization, creolization and the elaboration of learner systems. *Studies in Second Language Acquisition*, 1, 21-40.
- VanPatten, B. (1995). Input processing and second language acquisition: On the relationship between form and meaning. In P. Hashemipour, R. Maldonado, & M. van Naerssen (Eds.), *Festschrift in honor of Tracy D. Terrell* (pp. 170-183). New York: McGraw-Hill.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
- VanPatten, B., & Sanz, C. (1995). From input to output: Processing instruction and communicative tasks. In I. Eckman, D. Highland, P. Lee, J. Mileham, & R. Weber (Eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (pp. 169-186). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Varonis, E., & Gass, S. (1982). The comprehensibility of non-native speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 4, 114-136.
- Varonis, E., & Gass, S. (1985a). Miscommunication in native/non-native conversation. *Language in Society*, 14, 327-343.
- Varonis, E., & Gass, S. (1985b). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6, 71-90.
- Vihman, M. (1996). *Phonological development: The origins of language in the child*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Villemoes, V. (1963). *Multilingualism*. Leyden, The Netherlands: A. W. Sythoff.
- Wagner-Gough, K., & Hatch, E. (1975). The importance of input in second language acquisition studies. *Language Learning*, 25, 297-308.
- Wakabayashi, S. (1996). The nature of interlanguage SLA of reflexives. *Second Language Research*, 12, 266-303.

- We, L. (2000). Unequal election of morphemes in adult second language. *Applied Linguistics*, 21, 106-140.
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (pp. 281-312). New York: Guilford.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Weist, R., Wysocka, H., Witkowska-Stadnik, K., Buczowska, E., & Koneczna, E. (1984). The defective tense hypothesis: On the emergence of tense and aspect in child Polish. *Journal of Child Language*, 11, 347-374.
- Wesche, M., & Paribakht, T. (Eds.). (1999a). Incidental L2 vocabulary acquisition: Theory, current research, and instructional implications. *Studies in Second Language Acquisition*, 21.
- Wesche, M., & Paribakht, S. (1999b). Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 175-180.
- West, C. S., Farmer, J. A., & Wolff, P. M. (1991). *Instructional design: Implications from cognitive science*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wexler, K., & Culicover, P. (1980). *Formal principles of language acquisition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- White, L. (1985). The "pro-drop" parameter in adult second language acquisition. *Language Learning*, 35, 47-62.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-161.
- White, L. (1992). Universal Grammar: Is it just a new name for old problems? In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 219-234). Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. (2000). Second language acquisition: From initial to final state. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 130-155). Oxford, England: Basil Blackwell.
- White, L., Bruhn-Garavito, J., Kawasaki, I., Pater, J., & Prevost, P. (1997). The researcher gave the subject a test about himself: Problems of ambiguity and preference in the investigation of reflexive binding. *Language Learning*, 47, 145-172.
- White, L., & Genesee, F. (1996). How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research*, 12, 233-265.
- Whitman, R., & Jackson, K. (1972). The unpredictability of contrastive analysis. *Language Learning*, 22, 29-41.
- Wierzbicka, A. (1985). *Lexicography and conceptual analysis*. Ann Arbor, MI: Karoma.

- Williams, J. (1990, March). *Discourse marking and elaboration and the comprehensibility of second language speakers*. Paper presented at the Second Language Research Forum, Eugene, Oregon.
- Williams, J. (1999). Memory, attention, and inductive learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1-48.
- Williams, J., & Evans, J. (1998). What kind of focus and on which forms? In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 139-155). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, 295-333.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1981). Cognitive styles: Essence and origins-Field dependence and field independence. *Psychology Issues Monograph*, 51.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E., & Karp, S. A. (1971). *A manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Wode, H. (1976). Developmental principles in naturalistic L1 acquisition. *Arbeitspapiere zum Spracherwerb*. (No. 16). Kiel, Germany: Department of English, Kiel University.
- Wode, H. (1977). On the systematicity of L1 transfer in L2 acquisition. *Proceedings from 1977 Second Language Research Forum (SLRF)* (pp. 160-169). Los Angeles: University of California, Department of Applied Linguistics.
- Wolken, M., & Swales, J. (1989). Expertise and authority in native-non-native conversations: The need for a variable account. In S. Gass, C. Madden, D. Preston, & L. Selinker (Eds.), *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics* (pp. 211-227). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Wolfe-Quintero, K. (1996). Nativism does not equal Universal Grammar. *Second Language Research*, 12, 335-373.
- Wolfson, L. (1970). *Le schizo et les langues* [The schizophrenic and languages]. Paris: Gallimard.
- Wolfson, N. (1988). The bulge: A theory of speech act behavior and social distance. In J. Fine (Ed.), *Second language discourse: A textbook of current research* (pp. 21-38). Norwood, NJ: Ablex.
- Wolfson, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Wong-Fillmore, L. (1976). The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Palo Alto, California.
- Young, R. (1986). The acquisition of a verbal repertoire in a second language. *Penn Working Papers in Educational Linguistics*, 2, 85-119.
- Young, R. (1991). *Variation in interlanguage morphology*. New York: Peter Lang.
- Young, R. (1999). Sociolinguistic approaches to SLA. In W. Grabe (Ed.), *Annual review of applied linguistics, 19: Survey of applied linguistics* (pp. 105-132). New York: Cambridge University Press.

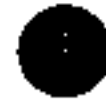
- Young-Scholten, M (1995) The negative effects of "positive" evidence in phonology. In L. Eubank, L. Selinker, & M. Sharwood Smith (Eds.), *The current state of interlanguage* (pp. 107-121). Amsterdam: John Benjamins.
- Young-Scholten, M (1997). Second language syllable simplification: Deviant development or deviant input? In J. Leather & A. James (Eds.), *New sounds 97*. Klagenfurt, Austria: University of Klagenfurt.
- Young-Scholten, M., Akita, M., & Cross, N (1999). Focus on form in phonology: Orthographic exposure as a promoter of epenthesis. In P. Robinson & J. O. Jungheim (Eds.), *Pragmatics and pedagogy: Proceedings of the Third PacSLRF* (Vol. 2). Tokyo: Aoyama Gakuin University.
- Young-Scholten, M., & Archibald, J (2000). Second language syllable structure. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 64-101). Oxford, England: Basil Blackwell.
- Yule, G (1985). *The study of language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Yule, G (1997) *Referential communication tasks*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zobl, H. (1980). The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning*, 30, 43-57.
- Zobl, H. (1982) A direction for contrastive analysis: The comparative study of developmental sequences. *TESOL Quarterly*, 16, 169-183.
- Zobl, H. (1992) Prior linguistic knowledge and the conservatism of the learning procedure: Grammaticality judgments of unilingual and multilingual learners. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 17-36). Amsterdam: John Benjamins.
- Zuengler, J (1989). Performance variation in NS-NNS interactions: Ethnolinguistic difference, or discourse domain? In S. Gass, C. Madden, D. Preston, & L. Selinker (Eds.), *Variation in second language acquisition: Discourse and pragmatics* (pp. 228-244). Clevedon, England: Multilingual Matters.





## ثبته (مسرد) المصطلحات

أولاً عربي إنجليزي



Discourse-completion  
test

احتذر إكمال الخطاب  
طريقة تُستعمل بكثرة في جمع  
معلومات لغوية حول التداولية في  
اللغة الشفوية وأفعال الكلام  
وبشكل عام، يوصف موقف ما ثم  
يطلب من المتعلمين أن يكتبوا/  
يقولوا ما سوف يقولونه عادة في  
ذلك الموقف المعين

errors

الصيغ غير الصحيحة (بما يتعلق  
باللغة التي يتم تعلمها) التي يُنتجها  
المتعلم

الأخطاء

|                          |  |                     |
|--------------------------|--|---------------------|
| communication strategies | اتجاه يستعمله المتعلمون عندما يحتاجون إلى أن يعرفوا عن مفهوم أو فكرة في اللغة الثانية، لكنهم لا يملكون أو لا يستطيعون أن يتوصلوا إلى المصادر الدعوية ليفعلوا ذلك | إستراتيجيات الاتصال |
| learning strategy        | حطة إستراتيجية يتبعها المتعلم في التعلم  | إستراتيجية التعلم   |
| stabilization            | المراحل التي يصل إليها المتعلمون عندما يكون هناك تعثر بسيط في بعض أو كل صيغ لغاتهم البيئية (انظر أيضاً اللغة البيئية ؛ التحجر)                                   | الاستقرار           |
| telegraphic              | مرحلة تقليدية من الكلام في اكتساب لغة الطفل حيث تكون كلمات المحتوى فقط ظاهرة (مثلاً: Mommy go work أمي يذهب عمل)   | الأسلوب البرقي      |
| backchannel cues         | الرسائل اللفظية بشكل عام، مثل أوه هاه ونعم التي تصدر خلال الوقت الذي يتكلم فيه شخص آخر   | الإشارات الراجعة    |
| restructuring            | التعبيرات أو إعادة تنظيم المعرفة الحوية لدى المرء  | إعادة البناء        |

|                                   |  |                     |
|-----------------------------------|--|---------------------|
| recasts                           | إعادة تشكيل قولٍ غير صحيح مع الاحتفاظ بالمعنى الأصلي   | إعادة الصياغة       |
| empathy                           | عملية استيعاب حيث يسمح فيها انصهار مؤقت للعالم الذات بفهم عاطفي مباشر للخبرة الوجدانية لشخصٍ آخر                 | الاعتناق            |
| mistakes                          | الأخطاء غير المتعمدة التي يقع فيها المتعلمون، وهي أخطاء يقوم المتعلم بتصحيحها                                    | الأغلاط             |
| language acquisition              | المملكة اللغوية التي تقيد وترشد الآلة (LAD) عملية الاكتساب   | اكتساب اللغة        |
| second language acquisition (SLA) | تعلم لغةٍ أخرى بعد أن يتمَّ تعلُّم اللغة الأولى واستعمال هذا المصطلح لا يفرق بين مواقف التعلُّم (انظر أيضاً ل ٢) | كتساب اللغة الثانية |
| automaticity                      | درجة السيطرة الروتينية التي لدى المرء على المعرفة اللغوية  | لآلية               |
| coalescing                        | مصطلحٌ استُعمل في دراساتي ستوكويل ويور ومارتين (١٩٦٥م أ، ١٩٦٥م ب) في نظرية هرمية                                 | الانصهار            |

# الصعوبة Hierarchy of Difficulty

ليشير إلى اصهار فشتين من لغتين  
أصليتين داخل فئة واحدة في اللغة  
الهدف (انظر أيضاً صعوبة الهرمية).

pronominal reflex

الانعكاس الصميري صمير يُستعمل (عالياً) مباشرة بعد  
اسم يشير إلى ذلك الاسم (مثلاً:  
الرجل هو ذهب إلى المنزل أو الرجل  
الذي هو ذهب إلى المنزل كان  
مريضاً) (انظر أيضاً صمير الفصل)



babbling

الباياة الأصوات التي يصدرها الرضع ،  
والتي تبدو عادةً للراشدين شبيهةً  
بالكلمات



field dependent

تابع مجالياً أسلوباً للشخصية حيث يستعمل  
العرد فيه السياق للتفسير (انظر  
أيضاً مستقل مجالياً)

تابع مجالياً

|                            |  |                    |
|----------------------------|--|--------------------|
| cross-linguistic influence | أيُّ تأثيرٍ من اللغة الأولى في اللغة الثانية، أو من لغةٍ بيئيةٍ معينةٍ في لغةٍ بيئيةٍ أخرى، أو من اللغة الثانية عوداً في اللغة الأولى (انظر أيضاً النقل اللعوي). | تأثير لعويّ عرّصيّ |
| comprehension check        | وسيلة تستعمل في المحادثة للتأكد من إذا كان قد فهم المرء حديثاً مُحاوَره بصورة صحيحة  | تأكيد لفهم         |
| confirmation check         | وسيلة تستعمل في المحادثة لتحديد ما إذا كان قد فهم المرء بصورة صحيحة  | تأكيد الفهم        |
| fossilization              | توقّف التعلُّم حالاتٍ دائمةٍ يصل إليها المتعلمون نتج من عدم التعرُّف في بعض أو كلّ صيغ لغاتهم البيئية (انظر أيضاً اللغة البيئية؛ الاستقرار).                     | التحجر             |
| error analysis             | طريقةٌ لتحليل معلومات اللغة الثانية تبدأ بالأخطاء التي يقع فيها المتعلم ثم تحاول أن تصرّها   | تحليل لأخطاء       |
| contrastive analysis       | طريقةٌ في مقارنة لغتين لتحديد التشابهات والاختلافات.   | التحليل التقابلي   |

|                           |  |                   |
|---------------------------|--|-------------------|
| interference              | استعمال اللغة الأولى (أو لغاتٍ أخرى معروفة) في سياق لغة ثانية عندما تكون صيغة اللغة الثانية الناتجة غير صحيحة (انظر أيضاً النقل اللغوي ؛ النقل السلبي) | التداخل           |
| pragmatics                | الطرق التي تُستعمل فيها اللغة في السياق.   | التداولية         |
| facilitation              | استعمال اللغة الأولى (أو لغاتٍ أخرى معروفة) في سياق لغة ثانية تمنح منه صيغة لغة ثانية شبيهة باللغة الهدف   | السهيل            |
| psychotypology            | النسبة التنظيمية التي يفرصها المتعلمون على لغاتهم الأصلية  | تصنيف نوعي نمطي   |
| prefabricated patterns    | أجزاء من اللغة يتم تعلّمها جملةً واحدة دون معلومات عن الأجزاء المكوّنة لها.  | التعابير المأثورة |
| foreign language learning | تعلّم لغة ثانية في موقف دراسي رسمي يحدث في دولة تتحدث باللغة الأصلية (مثلاً، تعلّم الفرنسية في الولايات المتحدة، أو تعلّم العبرية في اليابان)          | تعلّم لغة أجنبية  |

|                 |  |                |
|-----------------|--|----------------|
| overextension   | استعمال كلمة ما بمدى دلالي أوسع مما هو صحيح في لغة الراشدين المصحى (مثلاً، علما يستعمل الطفل <i>doggie</i> ليشير إلى الكلاب <i>dogs</i> بالإضافة إلى حيوانات أخرى، مثل القر) (انظر أيضاً تعميم ناقص) | التعميم الزائد |
| underextension  | استعمال كلمة ما بمدى دلالي أصيق مما هو صحيح في لغة الراشدين المصحى (مثلاً: ربما لا يستعمل الطفل شجرة ليشير إلى شجرة دون أوراق في رمبرر الشتاء) (انظر أيضاً تعميم زائد)                               | التعميم الناقص |
| interaction     | الحوارات   | التفاعل        |
| Correspondence  | مصطلح استعمل في نظرية هرمية الصعوبة لستوكويل، وبوين، ومارتين ليشير إلى الموقف الذي تحصل فيه علاقة واحد لواحد بين لغة أصلية وصيغة اللغة الهدف (انظر أيضاً هرمية الصعوبة)                              | التماثل        |
| differentiation | مصطلح استعمل في دراستي ستوكويل وبوين ومارتين (١٩٦٥م أ، ١٩٦٥م ب) في نظرية هرمية الصعوبة Hierarchy of Difficulty   | التمييز        |



ليشير إلى الموقف الذي تقابل فيه  
صيغة مفردة في اللغة الأصلية  
صيعتين مختلفتين في اللغة الهدف  
(انظر أيضاً هرمية الصعوبة).

free variation

بدل لصيغ ممكنة ، ربما تصدر عشوائياً

التنوع الحر



Aspect

فئة لفظية تسم الطريقة التي يحدث  
فيها موقف ما في الرمز (مثلاً  
مستمر، مكرّر) (انظر أيضاً الرمز)

الجهة



intake

الحرء من مدخل اللغة الذي يقوم  
المتعلم بدخوله في لفته

الحاصل



language specific

أجراء من اللغة يدركها المتعلمون  
لتكون فريدة بالنسبة للغة محدّدة

الخصوصية اللغوية



|                            |   |                           |
|----------------------------|---|---------------------------|
| integrative motivation     | الدافعية التي تأتي من الرغبة في الشاقف وأن تصح جزءاً من مجتمع اللغة الهدف (نظر أيضاً الدافعية النعية)           | الدافعية التكاملية        |
| instrumental motivation    | الدافعية التي تأتي من الخوافر المتحصلة من معرفة لغة أخرى (نظر أيضاً الدافعية التكاملية)                         | الدافعية النعية           |
| morpheme order studies     | سلسلة من الدراسات تم إجراؤها لتحديد الترتيب الذي تُكتسب به مورفيمات إحليرية معينة                               | دراسات ترتيب المورفيم     |
| positive evidence          | الدليل القائم على الصيع التي تحدث فعلياً. (نظر أيضاً الدليل السلبي غير المباشر ؛ الدليل السلبي)                 | الدليل الإيجابي           |
| negative evidence          | المعلومات المتاحة لتعلم ما التي تتعلق بعدم صحة صيغة ما (نظر أيضاً الدليل السلبي غير المباشر ؛ الدليل الإيجابي). | الدليل السلبي             |
| indirect negative evidence | دليل يقوم على قلة ظهور الصيع (نظر أيضاً الدليل السلبي ؛ الدليل الإيجابي)  | الدليل السلبي غير المباشر |



tense

وقت الحادثة أو الفعل ، عادةً ما يُشار إليه بفتحة نصريّة (انظر أيضاً الجهة)

الرمس



behav. orism

مدرسة في علم النفس تُرجع التعلّم إلى علاقة المثير الاستجابة

السلوكية



morphology

دراسة كيف تشكّل المورفيمات الكلمات وتعمل في اللغة

الصرف



resumptive pronoun

ضمير يُستعمل (عالياً) مباشرة بعد اسم ليشير إلى ذلك الاسم (مثلاً .

ضمير العصل

الرجل هو ذهب إلى المنزل أو  
الرجل الذي هو ذهب إلى المنزل  
كان مريضاً (انظر أيضاً الانعكاس  
الصميري)

## ط

clarification request

طريقه تُستعمل في الحوار لطلب  
معلومات توضيحية في حالة أن شيئاً  
ما في لغة المحاور، الآخر لم يفهم

طلب توضيحي

longitudinal

طريقة جمع معلومات لعوية حيث  
تُجمع فيها المعلومات اللعوية من  
متعلم واحد أو أكثر على مدى فترة  
زمنية طويلة لكي يجمع معلومات عن  
التغير الذي يحدث مع مرور الوقت

طولي

pseudolongitudinal

استعمال المعلومات اللعوية العرضية  
لجمع معلومات عن التعبير الذي  
يحدث مع مرور الوقت ويسمى هذا  
عادةً باستعمال مجموعات من المتعلمين  
في مستويات كفاية مختلفة (انظر أيضاً  
المعلومات اللعوية العرضية)

طولي رائف



|                             |   |                      |
|-----------------------------|---|----------------------|
| implicational<br>universals | هرمبات شائعة عبر لغات العالم<br>حيث يتشأ فيها وجود عناصر لغة<br>معينة يعاصر لغة أخرى  | العالميات الاستتاعية |
| typological universals      | العالميات المشتقة من استكشاف<br>القواعد الشائعة بين لغات العالم<br>والهدف تحديد التشابه بين أنواع<br>اللغات ، بما فيها العالميات الاستتاعية<br>(انظر أيضاً العالميات الاستتاعية). | العالميات النوعية    |
| phonology                   | أصوات اللغة   | علم الأصوات          |
| syntax                      | يعرف عموماً بالحو ، لكن علم<br>التركيب يعالج ترتيب العناصر في<br>الجملة ، وتركيب الحمل  | علم التركيب          |
| semantics                   | دراسة دلالة الكلمات والحمل  | علم الدلالة          |



|               |  |        |
|---------------|--|--------|
| indeterminacy | علم تمام المعرفة أو نقصها الذي يكون<br>لدى متعلم اللغة حول اللغة الهدف | العموص |
|---------------|--|--------|

## ف

|                                     |                                 |  |
|-------------------------------------|---------------------------------|--|
| functional categories               | الفئات الوظيفية                 | الفئات التي تحمل المعنى الحوي<br>الرئيسي، مثل مورفيمات الزمن<br>والمحددات  |
| critical period                     | الفترة الحرجة                   | الوقت الذي لا يمكن أن يحدث بعده<br>تعلمٌ صحيحٌ للغة (انظر أيضاً الفترة<br>الحساسة)   |
| sensitive period                    | الفترة الحساسة                  | الوقت الذي يحدث خلاله معظم<br>التعلم الساجح (انظر أيضاً الفترة<br>الحرجة)  |
| Access to UG<br>Hypothesis          | فرصة التوصل إلى<br>الحق العالمي | الفكرة التي تقول بأن أداء اللغة<br>الفطرية عاملةٌ في اكتساب اللغة<br>الثانية وتسيطر على انقواء عدد<br>متعلمي اللغة الثانية |
| Structural Conformity<br>Hypothesis | فرصة الاستسجام<br>البيوي        | الفكرة التي تقول بأن كلِّ اللغات<br>التي هي صحيحةٌ باللسة للغات<br>الرئيسية هي أيضاً صحيحةٌ باللسة<br>للغات البيية         |

|                                   |   |                       |
|-----------------------------------|---|-----------------------|
| Creative Construction Hypothesis  | الاقتراض بأن متعلمي اللغة الثانية من الأطفال يسون قوايين للغة الثانية على قاعدة الآليات المعطرية  | فرصية الساء الخلاق    |
| Contrastive Analysis Hypothesis   | التسؤ بأن التشبهات بين لغتين لا تحتاج إلى تعلم وأن الفروق هي التي محتاج إلى أن تُتعلم   | فرصية التحليل التفدلي |
| Direct Contrast Hypothesis        | الفرصية التي تقول عندما يُستح طعل قولاً ما يحتوي على صيغة خاطئة، والتي يرد عليها مباشرة يقول يحتوي على بديل الراشد الصحيح للصيغة الخاطئة، رعا يُدرك الطفل صيغة الراشد كونها مقارنة لصيغة الطفل المقابلة | فرصية التحليل المباشر |
| aspect hypothesis                 | الفكرة التي تقول بأن متعلمي اللغتين الأولى والثانية موف يتأثرون مبدئياً بالجهة الدلالية المعطرية للأفعال أو للأخبار في اكتساب علامات الرمن والجهة المرتطة أو المشتة بهذه الأفعال                        | فرصة الجهة            |
| Fundamental Difference Hypothesis | الفكرة التي تقول بأن اكتساب لغة الطفل الأولى واكتساب لغة الراشد الثانية مختلفان   | فرصة الفرق الأساسي    |

|                                    |  |                  |
|------------------------------------|--|------------------|
| Markedness Differential Hypothesis | افتراض قائم على القيم الوُسْمِيَّة لصيغ مختلفة فالصبيغ غير الموسومة يتم تعلمها قبل الصيغ الموسومة  | فرصة تمايز الوسم |
| I 1=L2 Hypothesis                  | الفكرة التي تقول بأن اللغة الثابتة تُكتسب بالطريقة نفسها التي يتم اكتساب اللغة الأولى بها  | فرصة ل ١=٢       |
| special nativism                   | الافتراض الذي يقول بأن هناك مبادئ خاصة يتعلم اللغة وهذه المبادئ فريدة لـ (تعلم) اللغة ولا تُستعمل في حقول معرفية أخرى (انظر أيضاً الفطرة العامة) | الفطرة الخاصة    |
| general nativism                   | موقف يقول بأن ليس هناك آلية محددة مصممة لتعلم اللغة (انظر أيضاً الفطرة الخاصة)   | الفطرة العامة    |
| speech act                         | ما يفعله المرء مع اللغة (أي الوطيمه التي تُستعمل من أجلها اللغة) ومن الأمثلة على ذلك الشكوى، والتحيات، والرفض                                    | العمل الكلامي    |
| Poverty of the Stimulus            | افتراض وضع ليوفق النحو العالمي بأن المدخل وحده غير حاص بشكل  | انقار في المنير  |



كافر ليسمح للطفل بأن يستوعب  
تعقيدات نحو الراشدين (انظر أيضاً  
الحو العالمى)

ث

Bilingual Syntax  
Measure  
(BSM)

قياس نحو ثنائي اللغة  
أداة اختبارية تقيس المعرفة الصرفية  
التي لدى الأطفال في لغة ثانية

ث

motherese

كلام الأم مع طفلها  
اللغة الموجهة إلى طفل صغير (انظر  
أيضاً محاكاة الأطفال ؛ كلام المربية ؛  
الكلام الموجه للطفل)

caretaker speech

كلام المربية  
اللغة الموجهة إلى طفل صغير (انظر  
أيضاً محاكاة الأطفال ، الكلام الموجه  
للطفل ، كلام الأم مع طفلها)

child-directed speech

الكلام الموجه للطفل  
اللغة الموجهة إلى طفل صغير (انظر  
أيضاً محاكاة الأطفال ، كلام المربية ،  
كلام الأم مع طفلها)



|                      |  |                    |
|----------------------|--|--------------------|
| L1                   | لغة المرة الأولى (انظر أيضاً ل٢).  | ل١ . اللغة الأولى  |
| L2                   | لغة المرة الثانية ولنكون أكثر تحديداً، يمكن للمرء أن يشير إلى لغة المرة الثالثة ل٣، والرابعة ل٤، وهلم جرا وعلى أي حال، يستعمل المصطلح العام ل٢ عادةً ليشير إلى أيّ تعلّم للغة أخرى أو استعمال لها بعد أن يتمّ تعلّم اللغة الأولى (انظر أيضاً ل١) | ل٢ . اللغة الثانية |
| native language (NL) | لغة المرة الأولى.  | اللغة الأصلية      |
| interlanguage        | اللغة التي يُتَّحَجَّجُ متكلّم غير أصليّ بلغة ما (أي: مُحرَّج المتعلّم)  | اللغة، لسيّته      |
| target language (TL) | اللغة التي يتمّ تعلّمها  | اللغة الهدف        |



|                                |   |                 |
|--------------------------------|---|-----------------|
| mean length of utterance (MLU) | قياسٌ يُستعمل في أبحاث لغة الطفل لتحديد التطوُّر اللغوي للطفل | متوسط طول القول |
|--------------------------------|---|-----------------|

|                       |  |                      |
|-----------------------|--|----------------------|
| foreigner talk        | اللغة المعدلة المستعملة عند محادثة متكلم غير أصلي  | محاكاة الأجانب       |
| baby talk             | اللغة الموجهة إلى طفل صغير (انظر أيضاً كلام المربية، والكلام الموجه للطفل، وكلام الأم مع طفلها)  | محاكاة الأطفال       |
| interlocutor          | الشخص الذي يتكلم معه المرء   | المُحاور             |
| language neutral      | جزء من اللغة يدركه المتعلمون ليكون مشتركاً (في الأقل) بين اللغتين الأصلية والهدف.  | المحايد اللغوي       |
| comprehensible output | اللغة التي يُنتجها المتعلمون بعد أن "يُصطَرِّفُوا" إلى أن يجعلوا أنفسهم مفهومين من محاورهم   | المُخرج القابل للفهم |
| input                 | اللغة المتاحة للمتعلمين؛ أيّ التعرُّض  | المُدخل              |
| comprehensible input  | يشير هذا المفهوم، الذي صيغ أساساً بصفته جزءاً من نموذج المراقبة، إلى المدخل القابل للفهم الذي يحتاج المتعلمون إليه للتعلم وهو المدخل الأكثر مستوى بقليل من مستوى المتعلم الحالي في المعرفة النحوية | المُدخل القابل للفهم |

|                          |  |                          |
|--------------------------|--|--------------------------|
| apperceived input        | الجزء من اللغة الذي يتعرّض له متعلّم ما ، والذي يلاحظه المتعلم   | المدخل المدرك            |
| comprehended input       | اللغة التي يفهمها المتعلم  | المدخل المفهوم           |
| field independent        | أسلوب للشخصية حيث لا يستعمل فيه الفرد السياق للتفسير (انظر أيضاً تابع مجالياً)   | مستقلّ مجالياً           |
| formulator               | جزء من عملية الإنتاج تتعلق بوضع الأفكار المجردة في كلمات معرض الاتصال (انظر أيضاً المفاهيمية)  | لمشكّل                   |
| affective filter         | وهو جزء من نموذج الرقابة monitor model ويقصد به الفكرة التي تقول بأن العاطفة جزء مهم من العملية التعليمية ، وأن لدى المتعلمين مصفاة عاطفية "مرتفعة" أو "منخفضة" ، حيث تقود الأخيرة عادة إلى تعلّم أفضل | المصفاة الوجدانية        |
| metalinguistic knowledge | ما يعرفه المرء (أو ما يعتقد أنه يعرفه) عن اللغة ويجب أن تُعيّر عناية يعمده المرء عند استعمال اللغة   | المعرفة لما وراء اللغوية |

|                        |                              |  |
|------------------------|------------------------------|--|
| cross-sectional data   | المعلومات اللعوية<br>العرضية | طريقة جمع للمعلومات اللعوية حيث<br>تُجمع المعلومات اللعوية من مجموعات<br>من المتعلمين لكي يُنظر في سلوكهم معيّن<br>عبر مرور الوقت. فيجمع المرء عادة<br>معلومات عرضية من متعلمين في<br>مستويات كفاية مختلفة، ويُستخرج منها<br>أن الفروق تُثقل التعبير مع مرور الوقت |
| risk taking            | المغامرة                     | المدى الذي يستعدّ به الناس بفعل شيء<br>م دون أن يكونوا متأكّنين من النتيجة   |
| Conceptualizer         | المفاهيمي                    | جزء من عملية الإنتاج له علاقة بتحديد<br>الرسالة التي سوف يتمّ التواصل من<br>خلالها (انظر أيضاً المشكّل)  |
| locus of control       | مكان التحكم                  | الطرق التي يعبرو المتعلمون بها<br>الأسباب للحوادث التي تؤثر فيهم   |
| negotiation of meaning | مناقشة المعنى                | المحاولة التي تتمّ في الحوار لتوضيح<br>القصور في الفهم   |
| morpheme               | المورفيم                     | وحدة المعنى الصغرى في اللغة<br>وعناصر المعنى ربما تكون أصغر من<br>الكلمات (مثلاً كلمة غير واضح<br>unclear تحتوي على وحدتين اثنتين<br>غير + واضح un + clear)  |



|                   |  |                |
|-------------------|--|----------------|
| Universal Grammar | مجموعة من المبادئ العنصرية مشتركة بين كل اللغات  | النحو العالمي  |
| bulge theory      | تُشير إلى حقيقة أن التشابه في طرق الكلام توجد بين طرفين اثنين من العلاقات الاجتماعية الأصدقاء والعرباء وهناك، في الوسط، "انتعاج" لأن الكلام الذي يتصمّن معظم العلاقات (أصدقاء، معارف، زملاء عمل) يقع في المركز | نظرية الانتعاج |
| positive transfer | استعمال اللغة الأولى (أو لغات أخرى معروفة) في سياق لغة ثانية عندما يكون الناتج صيغة صحيحة في اللغة الثانية (انظر أيضاً التأثير اللعوي العرصي؛ التسهيل؛ التداخل؛ النقل اللعوي؛ النقل السلبي)                    | النقل الإيجابي |
| negative transfer | استعمال اللغة الأولى (أو لغات أخرى معروفة) في سياق لغة ثانية عندما يكون الناتج صيغة غير شبيهة بصيغ   | النقل السلبي   |

|                        |  |                   |
|------------------------|--|-------------------|
|                        | باللغة الثانية (انظر أيضاً التداخل ؛<br>النقل اللغوي ؛ النقل الإيجابي)   |                   |
| interlanguage transfer | تأثير لغة ثانية معينة على أخرى في<br>حالات تكون فيها لغات متعددة<br>مكتسبة بعد اللغة الأولى  | نقل اللغة البيئية |
| language transfer      | استعمال اللغة الأولى (أو لغات<br>أخرى معروفة) في سياق لغة ثانية<br>(انظر أيضاً التأثير اللغوي<br>العرضي ؛ التسهيل ؛ التداخل ؛<br>النقل السلبي ؛ النقل الإيجابي)            | النقل اللغوي      |
| Acculturation Model    | وهو تصميم يتكون من متغيرات<br>اجتماعية وتأثيرية وهو قائم على<br>الفكرة التي تقول إن المتعلمين يحتاجون<br>إلى أن يتأقلموا مع ثقافة اللغة الهدف<br>لكي يحدث اكتساب ناجح للغة | نموذج الثقافة     |
| Monitor Model          | نموذج لاكتساب اللغة الثانية قائم على<br>المفهوم الذي يقول بأن لدى المتعلمين<br>نظامين اثنين (اكتساب وتعلم) وأن<br>النظام المتعلم يراقب النظام المكتسب                      | نموذج الرقابة     |
| competition model      | نموذج واحد لمعالجة اللغة يقوم على<br>كيف يفسر الناس الحمل  | نموذج المنافسة    |



Hierarchy of  
Difficulty

هرمية الصعوبة  
ترتيب مفترض من مواقع التعلم  
الأكثر صعوبة إلى الأقل صعوبة

Voice Contrast  
Hierarchy

هرمية الصوت التقابلي  
العكسة التي تقول إن التقابل  
الصوتي في الموقع الأولي هو الأقل  
وسمًا، بينما التقابل الصوتي في  
الموقع الأخير هو الأكثر وسماً

Accessibility  
Hierarchy

الهرمية الموصلية  
سلسلة من أنواع العارة الموصولة مثل  
أن وجود نوع واحد يتصمّن وجود  
أنواع أخرى موقعها أعلى في الهرمية



T unit minimal  
terminal unit

وحدة-ن وحدة  
عاردة رئيسية رائد أي عارة فرعية  
ملحقة بها أو متصمة فيها

suppliance in  
obligatory context

الوصع في سياق  
طريقة تُستعمل لتحديد معرفة متعلم اللغة  
الثانية بتركيب معين عن طريق قياس عدد  
المرات التي تُستعمل فيها صيغة معينة  
عندما يتم أكسابها في اللغة الهدف.



## ثانياً إنجليزي - عربي

١

Access to UG  
Hypothesis

فرصة التوصل إلى الفكرة التي تقول إن أداة اللغة  
البحر العالمي  
الخطية عاملة في اكتساب اللغة  
الثانية وتسيطر على القواعد عند  
متعلمي اللغة الثانية

Accessibility  
Hierarchy

الهرمية الموصلية سلسلة من أنواع العبارة الموصولة مثل  
أن وجود نوع واحد ينصّب وجود  
أنواع أخرى موقعها أعلى في الهرمية

Acculturation Model

عمود الثقافة وهو تصميم يتكون من متغيرات  
اجتماعية وتأثيرية، وهو قائم على  
الفكرة التي تقول إن المتعلمين يحتاجون  
إلى أن يتأقلموا مع ثقافة اللغة الهدف  
لكي يحدث اكتساب ناجح للغة

Affective filter

المصفاة الوجدانية وهو جزء من عمود الرقبة monitor  
model ويقصد به الفكرة التي تقول  
بأن العاطفة جزء مهم من العملية  
التعليمية، وأن لدى المتعلمين مصفاة  
عاطفية "مرتفعة" أو "منخفضة"، حيث  
تقود الأخيرة عادة إلى تعلم أفضل

|                   |  |                  |
|-------------------|--|------------------|
| apperceived input | الجزء من اللغة الذي يتعرض له متعلّم ما ، والذي يلاحظه المتعلم  | المُدخل المُدرَك |
| Aspect            | فئة لفظية تسمُ الطريقة التي يحدث فيها موقف ما في الرمز (مثلاً : مستمر ، مكرّر) (انظر أيضاً الزمن)  | الجهة            |
| aspect hypothesis | الفكرة التي تقول بأن متعلمي اللغتين الأولى والثانية سوف يتأثرون مدّنياً بالجهة الدلالية المطرّبة للأفعال أو للأخبار في اكتساب علامات الرمز والجهة المرتبطة أو المثبتة بهذه الأفعال | فرصة الجهة       |
| automaticity      | درجة السيطرة الروتينية التي لدى المرء على المعرفة اللغوية  | الآلية           |

## B

|           |  |                |
|-----------|--|----------------|
| babbling  | الأصوات التي يصدرها الرضع ، والتي تبدو عادةً للراشدين شبيهةً بالكلمات.                             | الباباة        |
| baby talk | اللغة الموجهة إلى طفلٍ صغير (انظر أيضاً كلام المريّة ، والكلام الموجه للطفل ، وكلام الأم مع طفلها) | محاكاة الأطفال |

|                                      |  |                      |
|--------------------------------------|--|----------------------|
| backchannel cues                     | الرسائل اللفظية بشكل عام، مثل<br>أوه هاه ونعم الذي يصدر خلال<br>الوقت الذي يتكلم فيه شخص آخر   | الإشارات الراجعة     |
| behaviorism                          | مدرسة في علم النفس تُرجع التعلم<br>إلى علاقة المثير - الاستجابة  | السلوكية             |
| Bilingual Syntax<br>Measure<br>(BSM) | أداة اختباره تقيس المعرفة النحوية<br>التي لدى الأطفال في لغة ثانية   | قياس نحو ثنائي اللغة |
| bulge theory                         | تُشير إلى حقيقة أن التشابه في طرق<br>الكلام توجد بين طرفين اثنين من<br>العلاقات الاجتماعية. الأصدقاء<br>والعرباء وهالك، في الوسط،<br>"أنتماح" لأن الكلام الذي يتصغر<br>معظم العلاقات (أصدقاء، معارف،<br>زملاء عمل) يقع في المركز | نظرية الانتعاش       |



|                       |   |                    |
|-----------------------|---|--------------------|
| caretaker speech      | اللغة الموجهة إلى طفل صغير (انظر<br>أيضاً محاكاة الأفعال، الكلام الموجه<br>للطفل، كلام الأم مع طفلها) | كلام المربية       |
| child-directed speech | اللغة الموجهة إلى طفل صغير (انظر<br>أيضاً محاكاة الأفعال، كلام المربية،<br>كلام الأم مع طفلها)        | لكلام الموجه للطفل |

|                          |  |                     |
|--------------------------|--|---------------------|
| clarification request    | طريقة تُستعمل في الحوار لطلب معلومات توضيحية في حالة أن شيئاً ما في لغة المحاور الآخر لم يُفهم   | طلب توضيحي          |
| coalescing               | وهو مصطلح استُعمل في دراستي ستوكويل ويون ومارنين (١٩٦٥م أ، ١٩٦٥م ب) في نظرية هرمية الصعوبة Hierarchy of Difficulty ليشير إلى انصهار فئتين من لغتين أصليتين داخل فئة واحدة في اللغة الهدف (انظر أيضاً صعوبة الهرمية). | الانصهار            |
| communication strategies | اتجاه يستعمله المتعلمون عندما يحتاجون إلى أن يعبروا عن مفهوم أو فكرة في اللغة الثانية، لكنهم لا يملكون أو لا يستطيعون أن يتوصلوا إلى المصادر اللغوية ليفعلوا ذلك.  | إستراتيجيات الاتصال |
| competition model        | نموذج واحد لمعالجة اللغة يقوم على كيف يفسر الناس الحمل   | نموذج المنافسة      |
| comprehended input       | اللغة التي يفهمها المتعلم  | المدخل المفهوم      |
| comprehensible input     | يشير هذا المفهوم، الذي صيغ أساساً بصفته جراً من نموذج المراقبة، إلى المدخل القابل للفهم الذي يحتاج   | المدخل القابل للفهم |

|                                 |   |                        |
|---------------------------------|---|------------------------|
|                                 | المتعلمون إليه للتعلم وهو المدخل الأكبر مستوىً بقليل من مستوى المتعلم الحالي في المعرفة النحوية   |                        |
| comprehensible output           | اللغة التي يُنتجها المتعلمون بعد أن يُصطَفُّوا إلى أن يجعلوا أنفسهم مفهومين من محاورهم            | المُخرج القابل للفهم   |
| comprehension check             | وسيلة تستعمل في المحادثة للتأكد مما إذا كان قد فهم المرء حديث مُحاوره بصورة صحيحة                 | تأكيد الفهم            |
| Conceptualizer                  | جزء من عملية الإنتاج له علاقةٌ بتحديد الرسالة التي سوف يتم التواصل من خلالها (انظر أيضاً: المشكل) | المفاهيمي              |
| confirmation check              | وسيلة تستعمل في المحادثة لتحديد ما إذا كان قد فهم المرء بصورة صحيحة                               | تأكيد الفهم            |
| Contrastive analysis hypothesis | التشؤ بأن التشابهات بين لغتين لا تحتاج إلى تعلم وأن الفروق هي التي تحتاج إلى أن تُتعلم            | فرصية التحليل التقابلي |
| contrastive analysis            | طريقة في مقارنة لغتين لتحديد التشابهات والاختلافات  | التحليل التقابلي       |

|                                  |                           |  |
|----------------------------------|---------------------------|--|
| Correspondence                   | التماثل                   | مصطلح استعمل في نظرية هرمية الصعوبة لتستوكويل ، وبوين ، ومارتين ليشير إلى الموقف الذي نحصل فيه علاقة واحد لواحد بين لغة أصلية وصيغة اللغة الهدف (انظر أيضاً هرمية الصعوبة)         |
| Creative Construction Hypothesis | فرصية البناء الخلاق       | الافتراض بأن متعلمي اللغة الثانية من الأطفال يبنون قوانين للغة الثانية على قاعدة الآليات العنصرية  |
| critical period                  | الفترة الحرجة             | الوقت الذي لا يمكن أن يحدث بعده تعلّم ناجح للغة (انظر أيضاً الفترة الحساسة).   |
| cross-linguistic influence       | تأثير لغوي عرّضي          | أي تأثير من اللغة الأولى في اللغة الثانية، أو من لغة يبية معينة في لغة يبية أخرى، أو من اللغة الثانية عوداً في اللغة الأولى (انظر أيضاً النقل اللغوي)                              |
| cross-sectional data             | المعلومات اللغوية العرضية | طريقة جمع للمعلومات اللغوية حيث تُجمع المعلومات اللغوية من مجموعات من المتعلمين لكي يُنظر في سلوكهم معين عبر مرور الوقت فيجمع المرء عادة معلومات عرضية من متعلمين في مستويات كهامة |

مختلفة، ويُستنتج منها أن المروق  
تمثّل التغيير مع مرور الوقت

## D

differentiation

التمايز

مصطلح استُعمل في دراستي  
ستوكويل ويور ومارتين (١٩٦٥م  
أ، ١٩٦٥م ب) في نظرية هرمية  
الصعوبة Hierarchy of Difficulty  
ليشير إلى الموقف الذي تقبل فيه  
صيغة مفردة في اللغة الأصلية  
صغتين مختلفتين في اللغة الهدف  
(انظر أيضاً هرمية الصعوبة)

Direct Contrast  
Hypothesisفرصية التحليل  
المباشر

الفرصية التي تقول عندما يُنتج طفل  
قولاً ما يحتوي على صيغة خاطئة،  
والتي يُردُّ عليها مباشرة بقولٍ يحتوي  
على بنديل الراشد الصحيح للصيغة  
الخاطئة، ربما يُدرك الطفل صيغه الراشد  
كونها مقارنة لصيغة الطفل المقابلة

Discourse-completion  
test

احتداد إكمال الخطاب

طريقة تُستعمل بكثرة في جمع  
معلومات لغوية حول التداولية في  
اللغة البنية وأفعال الكلام وبشكل  
عام، يوصف موقف ما ثم يُطلب  
من المتعلمين أن يكتبوا/ يقولوا ما

سوف يقولونه عادةً في ذلك  
الموقف المعين.

## ١٤

empathy

الاعتدق

عملية استيعاب حدث يسمح فيها  
انصهاراً مؤقتاً لعالم الذات بهم  
عاطفي مباشر للخبرة الوجدانية  
لشخص آخر.

error analysis

تحليل الأخطاء

طريقة لتحليل معلومات اللغة الثانية  
تبدأ بالأخطاء التي يقع فيها المتعلم  
ثم تحاول أن تفسرها

errors

الأخطاء

الصيغ غير الصحيحة (أو) يتعلّق  
باللغة التي يتمّ تعلّمها) التي يُتّجهها  
المتعلم



facilitation

التسهيل

استعمال اللغة الأولى (أو لغات  
أخرى معروفة) في سياق لغة ثانية  
تتيح منه صيغة لغة ثانية شبيهة  
باللغة الهدف



|                              |   |                 |
|------------------------------|---|-----------------|
| field dependent              | أسلوبٌ للشخصية حيث يستعمل<br>العرد فيه السياق للتفسير (انظر<br>أيضاً مستقل مجالياً)   | تابع مجالياً    |
| field independent            | أسلوبٌ للشخصية حيث لا يستعمل<br>فيه العرد السياق للتفسير (انظر<br>أيضاً تابع مجالياً)   | مستقل مجالياً   |
| foreign language<br>learning | تعلم لغة ثانية في موقف دراسي<br>رسمي يحدث في دولة تتحدث باللغة<br>الأصلية (مثلاً: تعلم العرسية في<br>الولايات المتحدة، أو تعلم العبرية<br>في اليابان) | تعلم لغة أجنبية |
| foreigner talk               | اللغة المعدلة المستعملة عند محادثة<br>متكلم غير أصلي  | محاكاة الأحاب   |
| formulator                   | جزء من عملية الإنتاج تتعلق بوضع<br>الأفكار المحررة في كلمات بعرض<br>الاتصال (انظر أيضاً المعاهيمية)   | المشكل          |
| fossilization                | توقف التعلم حالات دائمة يصل<br>إليها المتعلمون تتع من عدم التعبير في<br>بعض أو كل صيغ لغاتهم البنية (انظر<br>أيضاً اللغة البنية: الاستقرار)           | التحجر          |
| free variation               | بدل لصيغ ممكنة، ربما تصدر عشوائياً  | التنوع الحر     |

|                                   |   |                     |
|-----------------------------------|---|---------------------|
| functional categories             | المئات التي تحمل المعنى الحوي الرئيسي، مثل مورفيمات الزمن والمحددات             | المئات الوظيفية     |
| Fundamental Difference Hypothesis | الفكرة التي تقول بأن اكتساب لغة الطفل الأولى واكتساب لغة الراشد الثانية مختلفان | فرصية الفرق الأساسي |

## ٦

|                  |   |               |
|------------------|---|---------------|
| general nativism | موقف يقول بأن ليس هناك آلية محددة مصممة لتعلم اللغة (انظر أيضاً الفطرة الخاصة). | الفطرة العامة |
|------------------|---|---------------|

## ١١

|                         |   |               |
|-------------------------|---|---------------|
| Hierarchy of Difficulty | ترتيب مقرر من مواقف التعلم الأكثر صعوبة إلى الأقل صعوبة | هرمية الصعوبة |
|-------------------------|---|---------------|

## ١

|                          |   |                       |
|--------------------------|---|-----------------------|
| implicational universals | هرميات شائعة عبر لغات العالم حيث يتنبأ فيها وجود عناصر لغة معينة بعناصر لغة أخرى. | العالميات الاستيعابية |
|--------------------------|---|-----------------------|

|                            |                           |  |
|----------------------------|---------------------------|--|
| indeterminacy              | العموص                    | عدم تمام المعرفة أو نقصها الذي يكون لدى متعلم اللغة حول اللغة الهدف  |
| indirect negative evidence | الدليل السلبي غير المباشر | دليل يقوم على قلة ظهور الصيغ (انظر أيضاً الدليل السلبي : الدليل الإيجابي)  |
| input                      | المدخل                    | اللغة المتاحة للمتعلمين ، أي التعرض  |
| instrumental motivation    | الدافعية المعية           | الدافعية التي تأتي من الخوافر المتحصلة من معرفة لغة أخرى (انظر أيضاً الدافعية التكاملية)   |
| intake                     | الحاصل                    | الحزاء من مدخل اللغة الذي يقوم المتعلم بدمجه في لعتة   |
| integrative motivation     | الدافعية التكاملية        | الدافعية التي تأتي من الرغبة في الشاقف وأن تصح جراً من مجمع اللغة الهدف (انظر أيضاً الدافعية المعية)   |
| interaction                | التفاعل                   | الحوارات   |
| interference               | التداخل                   | استعمال اللغة الأولى (أو لغاتٍ أخرى معروفة) في سياق لغة ثانية عندما تكون صيغة اللغة الثانية الناتجة غير صحيحة (انظر أيضاً النقل اللعوي : النقل السلبي) |

|                        |   |                   |
|------------------------|---|-------------------|
| interlanguage          | اللغة التي يُتَجَهَّمُ متكلِّمٌ غير أصليّ بلغةٍ ما (أيّ - مُجرح المتعلِّم)                  | اللغة البيّنة     |
| interlanguage transfer | تأثير لغةٍ ثانيةٍ معيّنة على أخرى في حالاتٍ تكون فيها لغاتٌ متعدّدة مكتسبة بعد اللغة الأولى | نقل اللغة البيّنة |
| interlocutor           | الشخص الذي يتكلّم معه المرء.  | المُحاور          |

I

|                  |   |                    |
|------------------|---|--------------------|
| L1               | لغة المرء الأولى (انظر أيضاً ل٢)  | ل١ . اللغة الأولى  |
| L1=L2 Hypothesis | الفكرة التي تقول بأن اللغة الثانية تُكتسب بالطريقة نفسها التي تُكتسب اللغة الأولى بها   | فرصية ل١ = ل٢      |
| L2               | لغة المرء الثانية ولكن أكثر تحديداً، يمكن للمرء أن يشير إلى لغة المرء الثالثة ل٣، والرابعة ل٤، وهلمّ جرّاً ووعلى أي حال، يستعمل المصطلح العام ل٢ عادةً ليشير إلى أيّ تعلّمٍ للغةٍ أخرى أو استعمالٍ لها بعد أن يتمّ تعلّم اللغة الأولى (انظر أيضاً ل١) | ل٢ . اللغة الثانية |

|                      |   |                   |
|----------------------|---|-------------------|
| language acquisition | المملكة اللغوية التي تفيد وترشد الآلة (LAD) عملية الاكتساب  | اكتساب اللغة      |
| language neutral     | جبرء من اللغة يدركه المتعلمون ليكون مشتركاً (في الأقل) بين اللعتن الأصلية والهدف  | المحايد اللعوي    |
| language specific    | أجراء من اللغة يدركها المتعلمون لتكون فريدة بالنسبة للغة محددة  | الخصوصية اللغوية  |
| language transfer    | استعمال اللغة الأولى (أو لغات أخرى معروفة) في سياق لغة ثانية (انظر أيضاً التأثير اللعوي العرصى؛ التسهيل؛ التداخل؛ النقل السلبي؛ النقل الإيجابي) | النقل اللعوي      |
| learning strategy    | حطة إستراتيجية يتبعها المتعلم في التعلم.  | إستراتيجية التعلم |
| locus of control     | الطرق التي يعرفو المتعلمون بها الأسباب للحوادث التي تؤثر فيهم   | مكان التحكم       |
| longitudinal         | طريقة جمع معلومات لغوية حيث تُجمع فيها المعلومات اللغوية من متعلم واحد أو أكثر على مدى فترة زمنية طويلة لكي يجمع                                | طولي              |

معلوماتو عن التغير الذي يحدث  
مع مرور الوقت

٧١

Markedness  
Differential  
Hypothesis

فرضية تمايز الوسم  
افتراض قائم على القيم الوسمية  
لصبيح مختلفة. فالصبيح غير الموسومة  
يتم تعلمها قبل الصبيحة الموسومة

mean length of  
utterance  
(MLU)

متوسط طول القول  
قياس يستعمل في أبحاث لغة الطفل  
لتحديد التطور اللغوي للطفل

metalinguistic  
knowledge

المعرفة لما وراء لغوية  
ما يعرفه المرء (أو ما يعتقد أن الشخص  
يعرفه) عن اللغة ويجب أن تميز عما  
يعده المرء عد استعمال اللغة

mistakes

الأعلاط  
الأخطاء غير المبررة التي يقع فيها  
المتعلمون، وهي أخطاء يقوم المتعلم  
بتصحيحها.

Monitor Model

عودح الرقابة  
نموذج لاكتساب اللغة الثانية قائم  
على المفهوم الذي يقول بأن لدى  
المتعلمين نظامين اثنين (اكتساب  
وتعلم) وأن النظام المتعلم يراقب  
النظام المكتسب

|                        |                       |   |
|------------------------|-----------------------|---|
| morpheme               | المورفيم              | وحدة المعنى الصغرى في اللغة وعناصر المعنى ربما تكون أصغر من الكلمات (مثلاً كلمة غير واضح unclear تحتوي على وحدتين اثنتين غير + واضح un + clear) |
| morpheme order studies | دراسات ترتيب المورفيم | سلسلة من الدراسات تم إجراؤها لتحديد الترتيب الذي تُكتسب به مورفيمات إنجليزية معينة  |
| morphology             | الصرف                 | دراسة كيف تشكل المورفيمات الكلمات وتعمل في اللغة  |
| motherese              | كلام الأم مع طفلها    | اللغة الموجهة إلى طفل صغير (انظر أيضاً محاكاة الأطفال ، كلام المربية ؛ الكلام الموجه للطفل)   |



|                      |               |   |
|----------------------|---------------|---|
| native language (NL) | اللغة الأصلية | لغة المرء الأولى  |
| negative evidence    | الدليل السلبي | المعلومات المتاحة لتعلم ما التي تتعلق بعدم صحة صيغة ما (انظر أيضاً الدليل السلبي غير المباشر ؛ الدليل الإيجابي) |

negative transfer

استعمال اللغة الأولى (أو لغاتٍ أخرى معروفة) في سياق لغة ثانية عندما يكون الناتج صيغة غير شبيهة بصيغ باللغة الثانية (انظر أيضاً التداخل ؛ النقل اللعوي ؛ النقل الإيجابي)

النقل السلبي

negotiation of meaning

المحاولة التي تتم في الحوار لتوضيح لقصور في الفهم

مناقشة المعنى

( )

overextension

استعمال كلمة ما بمدى دلالي أوسع مما هو صحيح في لغة الراشدين المصحح (مثلاً عندما يستعمل الطفل *doggie* ليشير إلى الكلاب *dogs* بالإضافة إلى حيوانات أخرى ، مثل البقرة) (انظر أيضاً تعميم ناقص)

التعميم الزائد

P

phonology

أصوات اللغة.

عدم الأصوات

positive evidence

الدليل القائم على الصيغ التي تحدث فعلياً (انظر أيضاً الدليل السلبي عبر المباشر ؛ الدليل السلبي)

الدليل الإيجابي



|                         |                    |   |
|-------------------------|--------------------|---|
| positive transfer       | النقل الإيجابي     | استعمال اللغة الأولى (أو لغاتٍ أخرى معروفة) في سياق لغة ثانية عندما يكون الساتح صبيحةً صحيحةً في اللغة الثانية (انظر أيضاً التأثير اللغوي العرصي؛ التسهيل؛ التداخل؛ النقل اللغوي؛ النقل السلبي) |
| Poverty of the Stimulus | العقر في المشير    | افتراضٌ وُضع ليوافق النحو العالمي بأن المدخل وحده غير حاصٍ بشكلٍ كافٍ ليسمح للطفل بأن يستوعب تعقيدات نحو الراشدين (انظر أيضاً النحو العالمي)  |
| pragmatics              | التداولية          | الطرق التي تُستعمل فيها اللغة في السياق   |
| prefabricated patterns  | التعبيرات المأثورة | أجزاء من اللغة يتمّ تعلّمها جملةً واحدة دون معلوماتٍ عن الأجزاء المكوّنة لها.   |
| pronominal reflex       | الانعكاس الضميري   | ضميرٌ يُستعمل (عالباً) مباشرةً بعد اسمٍ ليشير إلى ذلك الاسم (مثلاً: الرجل هو ذهب إلى المنزل أو الرجل الذي هو ذهب إلى المنزل كان مريضاً) (انظر أيضاً ضمير الفصل)                                 |

|                    |   |                 |
|--------------------|---|-----------------|
| pseudolongitudinal | استعمال المعلومات اللغوية العرضية<br>لجمع معلومات عن التغيير الذي<br>يحدث مع مرور الوقت ويتم هذا<br>عادةً باستعمال مجموعات من<br>المتعلمين في مستويات كفاية مختلفة<br>(انظر أيضاً المعلومات اللغوية<br>العرضية) | طولي رائف       |
| psychotypology     | النسبة التنظيمية التي يعرضها<br>المتعلمون على لغاتهم الأصلية  | تصنيف نوعي نفسي |

## R

|                    |  |               |
|--------------------|--|---------------|
| recasts            | إعادة تشكيل قول غير صحيح مع<br>الاحتفاظ بالمعنى الأصلي.  | إعادة الصياغة |
| restructuring      | التعديرات أو إعادة تنظيم المعرفة<br>الحوية لدى المرء.  | إعادة البناء  |
| resumptive pronoun | ضمير يستعمل (عائلاً) مباشرة بعد اسم<br>ليشير إلى ذلك الاسم (مثلاً، الرجل<br>هو ذهب إلى المنزل أو الرجل الذي هو<br>ذهب إلى المنزل كان مريضاً) (انظر<br>أيضاً الانعكاس الضميري). | ضمير الفصل    |

risk taking

المُدَى الَّذِي يَسْتَعِدُّ فِيهِ النَّاسُ لِفِعْلِ شَيْءٍ  
مَا دُونَ أَنْ يَكُونُوا مُتَأَكِّدِينَ مِنَ النَتِيجَةِ

المغامرة

## S

second language  
acquisition (SLA)

تَعْلُمُ لُغَةٍ أُخْرَى بَعْدَ أَنْ يَتِمَّ تَعْلُمُ  
اللُّغَةِ الْأُولَى وَاسْتِعْمَالُ هَذِهِ  
الْمِصْطَلَحِ لَا يَمَرِّقُ بَيْنَ مَوَاقِفِ التَّعْلُمِ  
(انظر أيضاً ل ٢)

اكتساب اللغة الثانية

semantics

دراسة دلالة الكلمات واخمل.

علم الدلالة

sensitive period

الْوَقْتُ الَّذِي يَحْدُثُ حُلَالَهُ مَعْظَمُ  
التَّعْلُمِ الرَّاجِحِ (انظر أيضاً: الفترة  
الحرجة).

الفترة الحساسة

special nativism

الافتراض الذي يقول بأن هناك  
مبادئ خاصة بتعلم اللغة وهذه  
المبادئ فريدة لا (تعلم) اللغة ولا  
تُستعمل في حقول معرفية أخرى  
(انظر أيضاً: الفطرة العامة)

الفطرة الخاصة

speech act

ما يفعله المرء مع اللغة (أي الوظيفة  
التي تُستعمل من أجلها اللغة) ومن  
الأمثلة على ذلك الشكوى،  
والتحيات، والرفض

المعل الكلامي

|                                  |                       |  |
|----------------------------------|-----------------------|--|
| stabilization                    | الاستقرار             | المراحل التي يصل إليها المتعلمون عندما يكون هناك تعبير بسيط في بعض أو كل صيغ لغاتهم اللبنة (انظر أيضاً اللغة اللبنة ، التحجر)                      |
| Structural Conformity Hypothesis | فرضية الانسجام السيوي | الفكرة التي تقول بأن كل اللغات التي هي صحيحة بالنسبة للغات الرئيسية هي أيضاً صحيحة بالنسبة للغات اللبنة  |
| supplance in obligatory context  | الوصف في سياق إلزامي  | طريقة تُستعمل لتحديد معرفة متعلم اللغة الثانية بتركيب معين عن طريق قياس كم عدد المرات التي تُستعمل فيها صيغة معينة عند يتم اكتسابها في اللغة الهدف |
| syntax                           | علم التركيب           | يعرف عمومًا بالمحو ، لكن علم التركيب يعالج ترتيب العناصر في الجملة ، وتركيب الجملة   |

## T

|                      |                |   |
|----------------------|----------------|---|
| target language (TL) | اللغة الهدف    | اللغة التي يتم تعلمها ،                                   |
| telegraphic          | الأسلوب البرقي | مرحلة تقيدية من الكلام في اكتساب لغة الطفل حيث تكون كلمات |

|                              |  |                   |
|------------------------------|--|-------------------|
|                              | المحتوى فقط ظاهرة (مثلاً Mommy<br>go work / أمي يذهب عمل)  |                   |
| tense                        | وقت الحادثة أو الفعل ، عادةً ما يُشار إليه بعثة تصريفية (انظر أيضاً الجهة)   | الرمز             |
| T unit minimal terminal unit | وحدة ن. وحدة عبارة رئيسية رائد أي عبارة فرعية ملحقة بها أو متضمنة فيها   | انتهائية صغرى     |
| typological universals       | العالميات المشتقة من استكشاف القواعد الشائعة بين لغات العالم والهدف تحديد التشابه بين أنواع اللغات ، عما فيها العالميات الاستيعابية (انظر أيضاً العالميات الاستيعابية) | العالميات النوعية |

١

|                |   |                |
|----------------|---|----------------|
| underextension | استعمال كلمة ما بمدى دلالي أصيق مما هو صحيح في لغة الراشدين المصحى (مثلاً: ربما لا يستعمل الطفل شجرة ليشير إلى شجرة دون أوراق في ربيع الشتاء) (انظر أيضاً التعميم الرائد) | التعميم الناقص |
|----------------|---|----------------|

Universal Grammar

مجموعة من المبادئ المطبقة مشتركة  
بين كل اللغات

النحو العالمي

Voice Contrast  
Hierarchy

هرمية الصوت المفكرة التي تقول إن التقابل الصوتي  
في الموقع الأولي هو الأقل وسمياً،  
بينما التقابل الصوتي في الموقع  
الأخير هو الأكثر وسمياً

هرمية الصوت  
التقائلي



## كشاف الأسماء

أليس ٧٢، ٣٢١، ٣٢٥، ٣٢٩، ٣٣١،  
 ٣٣٨، ٣٤٦، ٣٦٨، ٣٧٠، ٤٤٠،  
 ٤٤١، ٤٥٦، ٤٥٧، ٤٦٢، ٥٨٦  
 ألسون ١٩٠  
 إلباجاكي ٤٤٦  
 أنتيوشي ٢٤٣  
 إبحرام ١٥٤، ١٥٥  
 أندرس ١٨١، ١٩٧، ٢٤٢ - ٢٤٤  
 أندرسون ٢٥٦  
 أوتسو ٢٧٩، ٢٨٠  
 أوجرايدي ٢٦٣  
 أورتيجا ٤٤٦  
 أوسورن ٢٥٣  
 أوكسمورد ٥٦٤  
 أولر ٢٠١  
 أولشتاين ٣٧٨، ٦٠٢  
 أولس ويلتر ٧٩، ٣٨٠، ٣٨١

1

أبريريد ٥٨١  
 أنوتاج ٢٩٨  
 أبونوارة ٢١٤  
 إتو ٣٠٦  
 أديمبيات ٢٢٣، ٥٨٢، ٥٩٢  
 أرد ٦١، ٦٣، ١٩١، ١٩٢، ٢٦٠،  
 ٢٩٢، ٣٣٦، ٤٧١، ٥٩٠، ٥٩١  
 ٥٧٩، ٥٩٢  
 أرشيلد ٢٥٤، ٢٥٦، ٢٥٧  
 استون ٤٢٨  
 أكماتوف ٦٠٤  
 أكيا ٢٥٦  
 ألتن ٥٧٥  
 ألتنر نوريس ٤٩٧  
 ألكسندر ٦٠٥



|                                |                              |
|--------------------------------|------------------------------|
| أومالي ٥٦٣                     | ٥٨٦ ، ٥٨٧ ، ٥٩٧              |
| أوه ٥٠١                        | بافيسي ٥٠٥                   |
| إيستين ٢٧٥                     | باكر ٢٧١                     |
| إيرفن تريب ١٢١ ، ١٦٣           | يال ٥٨١                      |
| إيرومي ٤٣١ ، ٤٣٥ ، ٤٥٩ ، ٤٦٠   | بالميرح ٥٧٧ ، ٥٨٧            |
| إيستين ٣٦٤                     | باجارتير - كوهين ٢٠٩         |
| إيفانر ٥٠٤                     | بهي ٢٤٨                      |
| إيكن ٧٤ ، ٢٢٥ ، ٢٣٢ ، ٢٣٧      | بيلي ١٧٧ ، ١٨١ ، ٥٥١         |
| ٢٥١ ، ٢٥٢ ، ٢٦٣ ، ٢٩٢ ، ٣٧٠    | براون ٥٥٤                    |
| إيلي ٥٥٧                       | براون ١٥٧ ، ١٦٦ ، ١٦٩ ، ٢٧١  |
| أبوت ٢٥٠ ، ٥٣٠                 | ٥٥٤ ، ٦٠٥                    |
|                                | برت ١٣٦ ، ١٦٧ ، ١٦٨ ، ١٦٩    |
|                                | ١٧٧ ، ١٧٨ ، ١٨٠ ، ٣٢٠        |
| باتر ٧٥                        | بروتون ٤٨٥                   |
| باتكوسكي ٥٢١ ، ٥٢٦             | بروسلو ٢٥٤ ، ٢٥٥ ، ٢٩٢       |
| باتلر ١٨١                      | بروفوست ٧٥                   |
| بارتلب ٥٨٧ ، ٥٨٨               | بروب - حارافينو ٧٥           |
| بارد ٤٧١                       | برير ٥١٠                     |
| بردو ٥٩٠ ، ٥٩٢                 | بريسوم ١٨١                   |
| بردوي - هارليج ١٩٩ ، ٢٤٣ ، ٢٤٤ | بريهم ٥٤١ ، ٥٤٩              |
| ٢٤٨ ، ٢٤٩ ، ٣٨٥ ، ٣٨٦          | بريدريتش ٥٧٧                 |
| بركر ٤٠٩                       | بل ٧٣ ، ٧٤ ، ٢٣٢ ، ٢٣٣ ، ٢٩٧ |
| برياكت ٥٧٣ ، ٥٧٨ ، ٥٨٤ ، ٥٨٥   | بلاس ٥٧٣                     |

|                                |                                |
|--------------------------------|--------------------------------|
| بلم كوكا ٥٩٢                   | بيرجستروم ٢٤٤                  |
| بلنكيت ٣٣٨                     | بيردسونج ٤٣٧ ، ٥٢٥ ، ٥٣١       |
| بلوف ٧٧ ، ٢٧٠                  | بيرمان ٥٧٧                     |
| بلومفيلد ١١٢ - ١١٥ ، ١٦١       | بيشوف ٢٩٨                      |
| بلي فرومان ٤٧ ، ١٠٢ ، ٢٧٢      | بيك ٢٩٨ ، ٤٩٠                  |
| ٤٣٧ ، ٤٥٠ ، ٥٣٠                | بيكا ٩٠ ، ٩١ ، ١٠٢ ، ٤٣٦ ، ٤٤٠ |
| بيمان ٤٩٢ ، ٤٦١                | ٤٥٠ ، ٤٦٠ ، ٤٧٠                |
| بهاث ٢٥٣                       | بيكر ٥٣٤ ، ٦٠٥                 |
| بورتر ١٨١ ، ٣٩٧                | بيكر ٢٨٨ ، ٤٥٣ ، ٤٦٦ ، ٥٣١     |
| بوستان ١١٠ ، ١١٢               | بيون ٦٠٥                       |
| بوشايندر ٥٧٧                   |                                |
| بوكروسكا ٢٤٣                   |                                |
| بولير ٥٧٣                      |                                |
| بولسي ٣٧١                      |                                |
| بوليو ٨٢                       |                                |
| بون ١٠٨ ، ١٢٤ ، ١٤٧ ، ٢٥٠      | تروون ٥٠ ، ٢٥٥ ، ٢٩١ ، ٣٥٩     |
| بيالستوك ٣٢٢ ، ٣٢٤ ، ٣٢٥ ، ٣٢٨ | ٣٦٣ ، ٣٧٠ ، ٣٧١ ، ٤٦٤          |
| ٣٧٤ ، ٣٧٦ ، ٣٩٩ ، ٥٢٤ ، ٥٦٤    | تاكاشيما ٤٤٢                   |
| ٥٧٨ ، ٥٧٩                      | تاكهاشي ٧٩ ، ٣٨٠ ، ٣٨١         |
| بيبي ٧٩ ، ٢٥٤ ، ٣٥٤ ، ٣٥٧      | تنس ٣٧٩ ، ٤١٩                  |
| ٣٨٠ ، ٣٨١ ، ٥٥٦ ، ٥٥٧ ، ٦١٣    | تاهاث ٥١٩                      |
| بيس ٣٠٢ ، ٣٠٩                  | تايسون ٧١ ، ٨١                 |
| بيجلو ٤٣١                      | تايلر ٥٧٥ ، ٥٧٩                |
|                                | تراهي ٢٦٩ ، ٤٣٩ ، ٤٤٠          |
|                                | ترسكوت ٤٦٥ ، ٤٦٨               |
|                                | ترملي ٥٤٢                      |



|                               |                                   |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| دولي ١٣٦ ، ١٦٧ ، ١٦٨ ، ١٦٩ ،  | حومير ٣٧٩                         |
| ١٧٧ ، ١٧٨ ، ١٨٠ ، ٣٢٠         | جوسر ٥١٤                          |
| دوماس ١٢١ ، ١٦٢               | جوستون ٤٦١ ، ٤٦٢                  |
| دويك ٥٥٣                      | جوسون ٤٩٢ ، ٥٢١ ، ٥٢٢ ، ٥٢٤ ، ٥٨٥ |
| دي انجيليس ٢١٢ ، ٢١٤          | جوهانسون ٥٧٤                      |
| دي بوت ٥٩٧                    | جويرا ٥٥٤                         |
| دي جراف ٣٢٥                   | جياكالون رامات ٢٤٨                |
| دي جروت ٢١٤                   | جير ٤٨٢                           |
| ديترش ٢٤٨                     | جيلر ٣٥٦ ، ٥٤٤                    |
| ديلي ٧١ ، ٨١                  | حين ٥٥١                           |
| ديكرسون ٣٤٧ ، ٣٥٩ ، ٣٦٠ ، ٣٦٢ | جينيسي ٥٣١                        |
| ديلور ٥٤٤                     | حيو ٥٨٥                           |
| ديويل ٢١٢ ، ٢١٤               |                                   |

د

ر

|                                 |                |
|---------------------------------|----------------|
| دافوت ١٨٩ ، ١٩٠                 | دل ٥٥٥         |
| دو فاليه ١٨١                    | راسل ٦٧        |
| دوتي ١٩٩ ، ٢٠٠ ، ٤٦٠ ، ٤٦٤ ،    | رايم ١٦٣ ، ١٦٥ |
| ٤٦٦ ، ٤٦٨ ، ٥٠٢                 | رامسي ٢١٣      |
| دوجلاس ٥٠ ، ٣٦٥ ، ٣٦٦           | رانا ٤٤٥       |
| دورني ٣٧٥                       | رايت ٤٦٣       |
| دوشكوفا ١٢٠ ، ١٣٧ ، ١٣٨ ، ١٨١ ، | رايدنج ٥٦٣     |
| ٢١٨                             | راير ٥٦٣       |
|                                 | ردمان ٥٧٤      |

## س

|                                   |                            |
|-----------------------------------|----------------------------|
| سايون ٥٣٥                         | ردفورد ٤٢ ، ١٩٧ ، ١٩٨      |
| ساساكي ٣٠٦ ، ٣٠٧ ، ٣٠٨            | رجوم ١٨٧ ، ٢٠٠ ، ٢٠١ ، ٢١٤ |
| ساكستون ٤٦٦ ، ٤٦٧                 | ٢١٥                        |
| سامبسون ١٦٨                       | روبرتسون ١٨١ ، ٤٧١         |
| سامودا ٤٨٥                        | رويس ٥٦٥                   |
| سانت كلير ٣٥٦                     | روبيرج ٤٤١                 |
| سانر ٤٨٨ ، ٤٨٩                    | رويسون ٢٤٤                 |
| سادا ١٥٦ ، ٥٠٣                    | روت ٥٨٤                    |
| سراوس ٢٧٧                         | رورانسكي ١٨٤               |
| ستاربك ٣٦٤                        | روست ٤٩٠                   |
| ستدحي ٢١٤ ، ٢١٥                   | روسمان ٣٣٠                 |
| ستريج ٤٩١                         | روكا ٢٤٤                   |
| ستوكويل ١٠٨ ، ١٢٤ ، ١٤٧ ، ٢٥٠     | روندس ٣٠٨                  |
| ستيرن ٥٦٥                         | رويس ٥٤٧                   |
| سجوهونم ١٨٧                       | روه ٢٤٦ ، ٢٤٧              |
| سميتشس ٤٦٩                        | ريتشاردر ١٦٨               |
| سكارسلا ٣٨٦                       | ريس ٥٣٨                    |
| سكاشتر ٧١ ، ٨١ ، ٩٣ ، ١٠٣ ، ١٣٠   | ريولدر ٢٤٤                 |
| ١٣١ ، ١٣٢ ، ١٣٣ ، ١٣٤ ، ١٨٦ ، ١٨٩ |                            |
| ١٩٧ ، ١٩٨ ، ٢٧٣ ، ٢٧٢ ، ٢٨١ ، ٢٨٢ |                            |
| ٣٨٧ ، ٤٣١ ، ٤٣٧ ، ٤٦٥             |                            |
| سكوت ٣٧٥                          |                            |

## ز

|                            |
|----------------------------|
| زويل ١٢٠ ، ١٢٢ ، ١٩٢ ، ١٩٣ |
| ٢١٣ ، ٤٦٣                  |
| زويتجر ٣٥٧ ، ٣٦٤ ، ٣٦٥     |

|                               |                           |
|-------------------------------|---------------------------|
| سكبهان ٥٣٣ - ٥٤٠، ٥٣٧، ٥٥٢،   | سيلجر ٣٧٣                 |
| ٥٥٣، ٥٥٦، ٥٥٩، ٥٦٠، ٥٦٧       |                           |
| سكيومان ١٣٩، ١٤١، ١٩٢، ٥١٣،   | ش                         |
| ٥١٦، ٥٥٥، ٦١٦                 | شايل ٥٦٠، ٥٥٨             |
| سلاوف ٥٢٢                     | شاعر ٥٤٧، ٥٤٥             |
| سلايت ١٠٩                     | شاموت ٥٦٣                 |
| سلس مورسيا ١٣٣                | شميت ٥٨٧، ٥٨٧             |
| سلف ٥٤٩، ٥٤١                  | شميدت ٢٠٩، ٣٣٨، ٣٥٢، ٣٥٣، |
| سلوفيش ٥٥٧                    | ٣٥٤، ٣٨٥، ٤٦٥، ٥١٧        |
| سليكر ٢٨، ٥٠، ٧٠، ٩٩، ١٠٣،    | شوارتز ٢٧٧                |
| ١٢١، ١٦٢، ٢٠٩، ٢١٤، ٢١٦،      | شودرون ٦٧، ٧٢، ٤٠٩،       |
| ٢٥٨، ٢٩١، ٢٩٩، ٣٤٣، ٣٨٩،      | شيراي ٢٤٢، ٢٤٤            |
| ٤٧٤، ٥١٠، ٥٧٠، ٦٠٦،           | شيرو سميت ١٢٤، ٣٢٩،       |
| سميت ١٥٥، ٣٣٨، ٣٥٦، ٤٦٥،      | شيلين ٥٣٠                 |
| سنو ٥١٩                       | شيلدون ٤٩١                |
| سوالر ٣٦٤، ٣٦٥                | شين ٤٥٤                   |
| سواين ٤٨، ١٢١، ٤٢٩، ٤٣٠،      | شين ٥٦١                   |
| ٤٣٢، ٤٣٤، ٤٤١، ٤٥٠، ٤٥١،      |                           |
| ٤٧٧، ٤٨٥، ٤٨٨، ٤٩١، ٦٢٨،      | ض                         |
| سوراس ٩٩، ٢١٦، ٢٥٨، ٢٩٩،      | صياحسيبي ٢٠١              |
| ٣٨٩، ٤٧١، ٤٧٣، ٤٧٤، ٥٧٠، ٦٠٦، |                           |
| سورتيو ٥١٢، ٥١٣               | ف                         |
| سوكوليك ٣٣٨، ٣٣٩              | فارش ١٨، ٣٧٣، ٦٢٠،        |

|                                |                             |
|--------------------------------|-----------------------------|
| فارمر ۵۵۳                      | فوکس ۲۲۹                    |
| فارویس ۳۷۹ ، ۴۰۶ ، ۴۱۰ ، ۴۱۲ ، | فیرٹ ۳۷۱                    |
| ۴۱۳ ، ۴۱۷ ، ۴۲۰ ، ۴۲۱ ، ۴۲۶ ،  | فیرجسون ۴۰۳                 |
| ۴۳۴ ، ۴۳۵ ، ۴۴۰ ، ۴۴۶ ، ۴۵۹ ،  | فیرماندیر کارسیا ۴۹۷        |
| ۴۶۰ ، ۴۸۳ ، ۴۷۶                | فیرنو ۴۳۱                   |
| فالدمان ۱۹۴                    | فیسباک ۱۱۷                  |
| فساتین ۴۸۸ ، ۴۸۹ ، ۴۹۰         | فیلسون ۱۸                   |
| فاشل ۴۱۸                       | فیلدومیک ۲۱۴                |
| فاییک ۲۷۸ ، ۲۹۷                | فیلکس ۵۳۰                   |
| فروتا ۲۰۹ ، ۴۶۵                | فیلیپ ۴۴۳ ، ۴۴۶ ، ۴۶۸       |
| فرومیلدر ۲۹۱                   | فیلیس ۱۹۴                   |
| فرومیلک ۵۶۵                    | فیر ۲۹۲                     |
| فریدمان ۷۷                     | فیهمان ۱۵۲ ، ۱۵۳            |
| فریر ۱۱۶ ، ۳۴۰                 |                             |
| فریر ۵۸۵                       |                             |
| فلاشر ۲۴۴                      |                             |
| فلاین ۶۶ ، ۲۷۵                 | کاپلان ۲۴۴                  |
| فلح ۵۲۰                        | کادیرو ۴۸۸                  |
| فوجیوارا ۴۳۱                   | کدول ۴۴۱ ، ۵۳۳ ، ۵۳۶ ، ۵۳۸  |
| فودری ۲۵۳                      | کارلیسلی ۲۵۴                |
| فودور ۷۷                       | کاردن ۶۹ ، ۱۵۹              |
| فورستر ۷۷                      | کاسبر ۳۷۱ ، ۳۷۳ ، ۳۸۵ ، ۶۲۰ |
| فوسٹر - کوہن ۱۵۰ ، ۱۵۲ ، ۱۵۳ ، | کاسیل ۴۹۶                   |
| ۱۵۵ ، ۱۶۲ ، ۱۷۲                | کاتاجی ۳۰۸                  |

|                              |                             |
|------------------------------|-----------------------------|
| كورنيليوس ٦٠٠                | كاهمان ٥٥٧                  |
| كورنيو ٦٠٥                   | كاوساكي ٧٥                  |
| كوروبو ٢٤٤                   | كتلر ٥٩٨ ، ٥٩٧              |
| كوك ٢٦٤ ، ٤٩١                | كراش ١٧٧ ، ١٨١ ، ٣١٠ ، ٣١٧  |
| كول ٦٢١                      | ٣١٩ ، ٣٢٠ ، ٣٢٦ ، ٣٢٩ ، ٤٢٨ |
| كوليكونر ٤٥٣                 | ٤٥٥ ، ٥٠٨ ، ٦١٦             |
| كومري ٢٢٧ ، ٢٢٨ ، ٢٢٩        | كروجر ٢١٣ ، ٥٣٩             |
| كويزا ٢٤٣                    | كروس ٢٥٦                    |
| كوهين ٣٧٨ ، ٤٩٠ ، ٥٦٢ ، ٥٦٤  | كروكس ٣٢٨ ، ٣٢٩             |
| ٥٦٥                          | كزين ٧٧                     |
| كووي ٦٠٥                     | كلارك ٤٩١                   |
| كيلورن ٣٠٦                   | كلاهس ٤٩٥                   |
| كيلمان ١٠١ ، ١٢٢ ، ١٢٤ ، ١٨٨ | كليجل ٣٠٢                   |
| ١٨٩ ، ٢٠١ ، ٢٠٥ ، ٢١٦ ، ٢١٨  | كليمن ٤٠٦                   |
| ٢٩٩ ، ٣٨٨ ، ٥٧٧ ، ٥٨٠        | كنين ٢١٣ ، ٢٤٨ ، ٥٩٠ ، ٥٩٢  |
| كيمبي ٥٩٥                    | كليمان ١٨٨ ، ١٩٨ ، ٢٠٠      |
| كيان ٢٢٨ ، ٢٢٩ ، ٥٠٦         | كمف ٥٨ ، ٥٩ ، ٢٤٤           |
|                              | كوان ٧٢                     |
|                              | كوينتز ٥٢٤                  |
|                              | كودي ٥٧٣                    |
| لابكين ٤٥١ ، ٤٨٥ ، ٤٨٧ ، ٤٨٨ | كورد ١٨ ، ٤٢ ، ٤٣ ، ٤٤ ، ٧١ |
| لابوف ٣٥٧ ، ٣٥٩ ، ٤١٨        | ١٢٧ ، ١٢٨ ، ١٤٥ ، ١٨٨ ، ٢١٣ |
| لادو ١٠٧ ، ١٠٨ ، ١١٢ ، ١١٦   | ٤٠٢                         |
| ١١٧ ، ١٢٣ ، ١٢٤ ، ١٢٦        | كورموس ٣٧٠                  |





|                                  |                         |                                  |
|----------------------------------|-------------------------|----------------------------------|
| لارس                             | فرمان ١٨٠ ، ٣٣٧ ، ٤٦٢ ، | لين ٤٣٦                          |
| ٤٧٨ ، ٥١٩ ، ٥٥٥                  |                         | لين ٥٧٩ ، ٥٩٩                    |
| لاكشماتار ٧٤ ، ١٧٢ ، ١٧٤ ، ٢٨٤ ، |                         | ليو ٤٦٣                          |
| ٢٩٦ ، ٢٨٥                        |                         | ليونثال ٥١٩                      |
| لامبرت ٦٤ ، ٥٤٠ ، ٥٤٢            |                         |                                  |
| لاتولف ٧٢                        |                         |                                  |
| لاور ١٨٩ ، ١٩٠ ، ٥٧٨             |                         | ماجيسٽ ٢٠٨                       |
| لايتون ١٥٦ ، ٣٣٢ ، ٣٣٤ ، ٤٤١ ،   |                         | مادن ١٧٧ ، ١٨١                   |
| ٤٤٦ ، ٤٩٢ ، ٥٠٣ ، ٥٠٦ ، ٥٠٧ ،    |                         | مارتوهاردجونو ٢٧٥                |
| ٥٦٥                              |                         | مارين ١٠٨                        |
| لحت ٥٥٣                          |                         | مارشيا ١٩٠                       |
| لوشكي ٤٥٠ ، ٤٦١                  |                         | ماروركوتش ١٠١                    |
| لوح ١٦٤ ، ١٨٥ ، ٣٧١ ، ٤٢٤ ،      |                         | ماكدونالد ٣٠٦                    |
| ٤٢٥ ، ٤٢٦ ، ٤٤٦ ، ٤٥٧ ، ٤٦٢ ،    |                         | ماكدوناه ٤٤٧ ، ٤٥٠ ، ٤٦٩ ، ٥٦٤ ، |
| ٤٦٤ ، ٤٧٨ ، ٤٩٦ ، ٤٩٧ ، ٥١٩ ،    |                         | ٥٦٥ ، ٥٦٨                        |
| ٥٢٧ ، ٥٢٩ ، ٥٥٥                  |                         | ماكلوفس ١٦٢ ، ٢١٣ ، ٣٢٩ ، ٣٣٠ ،  |
| لويس ٣٦٦ ، ٣٦٨ ، ٤٣٦ ، ٥٤٥       |                         | ٥٣٩                              |
| ليستر ٤٤٤ ، ٤٤٥ ، ٤٤٧            |                         | ماكي ٤٤٥ ، ٤٤٧ ، ٤٥٠ ، ٤٥٥ ،     |
| ليملت ٥٧٥ ، ٥٩٣ ، ٥٩٥ ، ٥٩٧ ،    |                         | ٤٦١ - ٤٦٣ ، ٤٦٩ ، ٤٩٥ ، ٤٩٧ ،    |
| ٦٠٦                              |                         | ٥٠٢ ، ٥٦٦                        |
| ليستون ٥٧٣                       |                         | ماكيو ١٨١                        |
| ليك ٢٩٨                          |                         | مانديل ٧٢                        |
| ليميلين ٤٦٩                      |                         | ماير ٣٨٩                         |

نيوبورت ٥٢٤، ٥٢١

نيوتن ٥٨٦

نيوفيلد ٥٢٠

هـ

هاتاس ٧٢

هاتش ١٨٢، ٤٠٤، ٤٠٥، ٤٢٦،

٤٥٥، ٥٩٥

هارت ٥٣٩، ٥٣٨

هارلي ٤٨، ٥٠٢، ٥٣٨، ٥٣٩

هرون ٤٩٠

هاريجتون ٣٠٦

هاسون ٢٤٤

هاستروب ١٨

هامستاتنر ٢٩٨

هاكوتا ٥٢، ٩٧، ١٦٤، ١٦٥،

١٧٤، ١٨٠، ١٨٣، ٣٢٣، ٣٩٥،

٦٢٦

هاكين ٥٧٣

هامارييج ٢١٤، ٢١٥

هاملتون ٢٣٢

هانابيا ٣٤٢

هانسن ٢١٣، ٥٣٩

هانسن بهات ٢٥٣

مكلود ٣٣٠

مكتيل ١٥٩، ٤٩٦

مكلوف ٤٩٦

مكويي ٣٠٢

مورافيسك ٢٢٥، ٢٣٤، ٢٣٧

مورخاشلر ٤٣٦

موير ٥٢٠

ميجور ٢٥٣، ٣٥٦

ميرا ٥٧٣، ٥٧٤، ٥٨٣، ٥٨٤،

٦٠٥، ٥٩٨

ميروشي ٥٥٠، ٥٥١

ميلر ٢٤٣

ميلكوك ٥٨٢

ميلور ١٦٣

ن

ناوي ٢٧٩، ٢٨٠

نياك ٢١٣، ٥٣٩

نايمر ٥٦٥

نلسون ٢٢٢، ٢٣٣

نمسر ١٨، ٥١٠

نوبويوشي ٤٤٠

نوي ٢٤٨

نيشن ٥٣٩، ٥٧٦

هيلممان ٣٠٦

هانكامر ٦٠٢

هانلور ٢٧١

هايتستيم ٢٣١، ٢٣٢، ٢٥١

هيجكوك ٤٣٦

هكت ٣٢٥

هت ٨٣، ٤٨٣

هكس ١٩٢

هوير ٨٥، ٩٠

هوجن ٢١٠

هوسن ٩٧، ٢٤٥

هوفمان ٥٥١، ٥٥٢

هوفجيل هول ٥١٩

هوك ١٥٤

هوكس ٢١٤

هوكنر ٤١٧، ٤٢٨، ٤٥٠

هولاندر ٥٨٦

هولستين ١٩٠، ٥٨٦

هوليدى ٤٣٦

هومورج ٦٣، ١٩٠، ١٩١

هونكامب ٥٩٥

هي ٥٨٦

هيجر ٥١٢، ٥١٣

هيل ٥١١، ٥٢٨، ٥٢٧، ٥٤٤

هيلر ٢٨٥

٩

واجر ٣٧١

واجر جوف ١٨٢، ٤٥٥

واكباياشي ٧٥

واع ٢٥٤

وايت ٧٥، ٢٦٦، ٢٦٧، ٢٦٩

٢٧٥، ٢٨٠، ٢٨٢، ٢٨٥، ٢٩٠

٢٩١، ٤٣٧، ٤٣٩، ٤٤٠، ٥٣١

وايتمان ١٨٦

وود ٥١٩

وودي ١٦٣، ١٩٥

ووكس ٣٦٤، ٣٦٥

وولف ٥٥٣

وولف كويترو ٢٦٣

ووج - فيلمور ٣٢٣، ٣٤٢

وي ١٨٥

وينكن ٥٥٨

ويتكوسكا ستادنيك ٢٤٣

ويرث ٢٢٥، ٢٣٤، ٢٣٧

ويررييكا ٥٨٠، ٥٨١

ويست ٢٩٨، ٥٥٣

ويسوكا ٢٤٣

١٦

ويكسلر ٤٥٣

ويديامر ٢١٤ ، ٢١٥ ، ٣٣٠ ، ٤٦٦ ،

٤٩٧ ، ٥٠٤

وير ٥٤٨ ، ٥٥٣

ويريتش ١٤٥

ويست ٢٤٣

يح هوا ٧٢١

يع ٣٤٩ ، ٣٥٠ ، ٣٧١ ، ٣٩٣

يع سكولت ٢٥٤ ، ٢٥٦ ، ٢٥٧ ،

٢٧٩

يوانك ٢٧٨ ، ٤٩٠ ، ٢٩٨



## كشاف الموضوعات

|                                    |                                  |
|------------------------------------|----------------------------------|
| اختبار العرصية ٢٢٨ ، ٤٣١ ، ٤٣٥     |                                  |
| اختبار مجموعة الأشكال المتداخلة ٦٥ |                                  |
| اختبارات اللغة ٦٣                  | الاتحاد ٤٥ ، ٦٤ ، ٩٩ ، ١٠٠ ، ١٢٤ |
| أخطاء اللغة الأولى التطورية ١٣٧    | ١٤٤ ، ١٦٨ ، ٢٢٥ ، ٢٣٧ ، ٢٤٢      |
| الأخطاء السلغوية ١٢٩               | ٢٦٠ ، ٢٧٤ ، ٢٧٥ ، ٢٨٦ ، ٣١٥      |
| الأخطاء الخفية ٤٤                  | ٣١٨ ، ٣٣٧ ، ٣٦٢ ، ٣٨٦ ، ٣٨٧      |
| الأخطاء المعجمية ٤٥٠ ، ٥٧٣ ، ٥٧٤   | ٤٩٢ ، ٥٠٩ ، ٥١٠ ، ٥١٢ ، ٥١٨      |
| ٥٧٦                                | ٥٣٧ ، ٥٤٣ ، ٥٤٥ ، ٥٤٦ ، ٥٦١      |
| الأخطاء الحوية ٣٩٠ ، ٥٧٣ ، ٥٧٤     | ٥٩٦ ، ٦١٢ ، ٦١٦ ، ٦٢٠            |
| الأداء ١٩ ، ٦٨ ، ٦٩ ، ١٤٢ ، ١٧٤    | الاتجاهات العصرية ٥٤٥            |
| ٢٧٣ ، ٣٠٢ ، ٣٢٦ ، ٣٢٩ ، ٣٣١        | الاتصال بين الثقافات ٤ ، ٥       |
| ٣٧٠ ، ٣٧٨ ، ٤٠٩ ، ٤٦١ ، ٥١١        | الأحكام الانطباعية ٦٣            |
| ٥٢٠ ، ٥٢٤ ، ٥٤١ ، ٥٤٧ ، ٥٤٨        | أحكام القيمة الحقيقة ٧٤ ، ٧٥     |
| ٥٥١ ، ٥٥٣ ، ٥٧٨                    | اختبار إكمال الخطاب ٣٨٠          |
| أداة اكتساب اللغة ٣١٦ ، ٣٢٠ ، ٥٢٩  | اختبار الأرقام المصنّعة ٥٦٠      |

|  |  |
|--|--|
| أدوات التعريف/التكبير  | ٨٥ ، ٨٦ ، ٢٤١ ، ٢٤٣ ، ٢٥٥ ، ٢٦٠ ، ٢٨٣ ، ٢٨٥ ، ٩٩ ، ١٠٠ ، ١٠٢ ، ١٢٦ ، ١٣٨ ، ١٥٨ ، ١٨٠ ، ١٨١ ، ٢١٥ ، ٣٦٣ ، ٥٩٦ ، ٥٩٣ ، ٥٠١   |
| الأسئلة ٢ ، ٢٠ ، ٣٦ ، ٥١ ، ٥٣ ، ٥٧ ، ٦٤ ، ٩٩ ، ١١١ ، ١٤٩ ، ١٥٦ ، ١٥٧ ، ١٦٥ ، ١٦٦ ، ١٧٣ ، ١٨٥ ، ٢٢٢ ، ٢٣٤ ، ٢٣٥ ، ٢٣٦ ، ٢٦٧ ، ٢٧٤ ، ٣٦٥ ، ٣٤١ ، ٢٩٧ ، ٢٨٠ ، ٣٨٥ ، ٣٨٧ ، ٣٩٤ ، ٤٠٥ ، ٤٠٧ ، ٤٢٤ ، ٤٣٨ ، ٤٤٦ ، ٤٥٢ ، ٤٦١ ، ٤٦٢ ، ٤٦٣ ، ٤٦٨ ، ٤٧٨ ، ٤٨٤ ، ٤٩٢ ، ٤٩٣ ، ٤٩٤ ، ٤٩٥ ، ٤٩٦ ، ٥٠٠ ، ٥٠٣ ، ٥١٦ ، ٥١٩ ، ٥٦٥ ، ٥٧٠ ، ٥٧٩ ، ٦٠٠ ، ٦١٣ ، ٦٣٠ ، أسئلة نعم/لا ١٥٧ ، ١٦٦ ، ٢٣٥ ، ٢٣٦ ، ٢٣٥ ، ١٦٦ ، ١٥٧ wh- أسئلة ١٥٧ ، ١٦٦ ، ٢٣٥ ، ٢٣٦ ، الإنسانية ٧ ، ٢١ ، ٥٥ ، ١١١ ، ١٢٥ ، ١٣٧ ، ١٤٠ ، ١٤١ ، ١٧٤ ، ١٧٦ ، ١٧٧ ، ١٩٣ ، ١٩٤ ، ٢٠٧ ، ٢١٢ ، ٢١٣ ، ٢٣١ ، ٢٣٧ ، ٢٣٨ ، ٢٤٠ ، الاستساح ٨١ ، ٨٢ | ٢٤١ ، ٢٤٣ ، ٢٥٥ ، ٢٦٠ ، ٢٨٣ ، ٢٨٥ ، ٩٩ ، ١٠٠ ، ١٠٢ ، ١٢٦ ، ١٣٨ ، ١٥٨ ، ١٨٠ ، ١٨١ ، ٢١٥ ، ٣٦٣ ، ٥٩٦ ، ٥٩٣ ، ٥٠١ ، ٥٧٤ ، ٥٦٢ ، ٥٩٥ ، ٥٩٧ ، ٥٩٨ ، ٦٢٢ ، ٦٢٤ ، ٦٣٢ ، ٦٣٣ ، الاستنباطات ٦٤ ، ٨٠ ، ١٠٠ ، الاستثناءات ٣٥ ، ٣٦ ، ٢٣٧ ، ٢٦٥ ، ٢٨٧ ، ٥٩٠ ، استخلاص المعلومات ٦٢ ، ٧٧ ، ٩٨ ، ١٠١ ، ٣٦٥ ، ٣٨١ ، ٣٩٤ ، إستراتيجيات الاتصال ٣٧٢ ، ٣٧٤ ، ٣٧٥ ، ٣٧٦ ، ٣٩٨ ، إستراتيجيات التعلم ٣٧٤ ، ٥٣١ ، ٥٦١ ، ٥٦٢ ، ٥٦٣ ، ٥٦٤ ، ٥٦٥ ، ٥٦٩ ، ٥٧٢ ، الاستعمار ٥٤١ ، الاستعمال الرائد ٥٦٥ ، ٥٦٨ ، الاستعمال الشبه بالذمة الهدف ١٠٢ ، استعمال القاموس ٥٨٥ ، الاستقرار ٢٢ ، ٢٩٠ ، ٣٣٧ ، ٥٥٣ ، استقلال المجال/اعتماد المجال ٦٥ ، الاستساح ٨١ ، ٨٢ |

|                                |                                    |
|--------------------------------|------------------------------------|
| .١٣٦ - ١٣٤ ، ١٣٠ ، ١٢٩ ، ١٢٦   | الاستعاب .٤٠٩ ، ١٨٩ ، ١٠٧          |
| ، ١٦٨ ، ١٦٦ ، ١٦٠ ، ١٥٨ ، ١٤١  | ، ٤٩١ ، ٤٩٠ ، ٤٣٠ ، ٤١٧ ، ٤١٢      |
| ، ١٩٣ ، ١٩٠ ، ١٨٩ ، ١٧٧ ، ١٧٠  | ٥٨٨ ، ٥٨٥ ، ٥٧٥                    |
| ، ٢٢٤ ، ٢٢٢ ، ٢٠٩ ، ١٩٧ ، ١٩٦  | الإسكيمو ٦٠٢                       |
| ، ٢٤٩ ، ٢٤٢ ، ٢٣٦ ، ٢٣٥ ، ٢٢٧  | الأسلوب ٢٧٦ ، ٣٥٧ ، ٣٥٩ ، ٣٦٠      |
| ، ٢٨٠ ، ٢٧٠ ، ٢٦٧ ، ٢٦١ ، ٢٦٠  | ، ٣٩٦ ، ٥٣٧ ، ٥٦٠ ، ٥٦١ ، ٦٠٣      |
| ، ٢٩٦ ، ٢٩٤ ، ٢٨٩ ، ٢٨٥ ، ٢٨٣  | ٦٠٤                                |
| ، ٣٥١ ، ٣١٠ ، ٣٠٧ ، ٣٠٤ - ٣٠٢  | الأسلوبية ٢٠٢ ، ٥٧٧                |
| ، ٣٨٠ - ٣٧٨ ، ٣٧٤ ، ٣٦٤ ، ٣٥٢  | أسماء (قياس) ٣٥٠                   |
| ، ٤٣٤ ، ٤٣٢ ، ٤٠٤ ، ٣٩٥ - ٣٩٣  | إشارات الراجعة ٤١٢ ، ٤١٣           |
| ، ٤٤٥ ، ٤٤٤ ، ٤٤١ ، ٤٣٩ ، ٤٣٧  | ٤١٨ ، ٤١٧                          |
| ، ٤٩٣ ، ٤٧٣ - ٤٧١ ، ٤٦٧ ، ٤٦٢  | إعادة الساء ٣٢٦ ، ٣٣١ ، ٣٣٢        |
| ، ٥٥٧ ، ٥١٦ ، ٥١٢ ، ٤٩٨ ، ٤٩٥  | ٣٣٣ ، ٣٣٤ ، ٣٣٦ ، ٦٢٥ ، ٦٢٧        |
| ، ٥٩٣ ، ٥٨٤ ، ٥٨١ ، ٥٦٧ ، ٥٦٢  | إعادة التركيب ٤٣٨                  |
| ٦٢٣ ، ٦٢٢ ، ٦١٥                | إعادة الصياغة ٣٩٨ ، ٤٤٣ ، ٤٤٤      |
| ، ٣٧٨ ، ٣٧٧ ، ٣٧٢ أفعال الكلام | ٤٤٥ ، ٤٤٦ ، ٤٤٧ ، ٤٦٥ ، ٤٦٧ ، ٤٦٨  |
| ٣٩٢ ، ٣٧٩                      | الاعتدار (الاعتدالات) ٥٧ ، ٧٨      |
| الاكتساب الحقيقي ١٨٠           | ٣٧٨ ، ٣٧٩ ، ٣٨٠ ، ٣٩٠ ، ٣٩٢        |
| اكتساب الطفل ٨٢ ، ٥٧٠          | الأغلاط (العلط) ١٢٧ ، ١٢٨ ، ١٣٤    |
| اكتساب اللغة الأولى ١٤٩ ، ١٦٢  | - الأفعال (الفعل) ٤ ، ٣٧ - ٣٩ ، ٤٨ |
| ، ٢٤٣ ، ٢٤٢ ، ١٧٢ ، ١٦٨ ، ١٦٣  | ٥١ ، ٥٣ ، ٥٤ ، ٥٨ = ٦٢ ، ٦٩        |
| ، ٥٣٠ ، ٢٨٦ ، ٢٧٦ ، ٢٧٣ ، ٢٧٢  | ٧٠ ، ٧٨ ، ٧٩ ، ٩٠ ، ٩٢ ، ١٠٣       |
| ٥٩٦                            | ١٠٨ ، ١١٤ ، ١٢٠ - ١٢٢ ، ١٢٥        |



|                                 |                                      |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| ٦٠٢ ، ٥٩٦ ، ٥٨٩                 | اكتساب اللغة الأولى عند الطفل ١٤٩    |
| ٥٨٩ ، ٥٧٥ ، ١٩٧ إنتاج الجمل     | اكتساب اللغة الثالثة ٢٠٨ ، ٢١١       |
| ٥٩٧ ، ٥٩٣ ، ٥٩٢ ، ٥٩٠           | اكتساب اللغة الثانية عند الطفل ١٦٢   |
| ٣٢٧ ، ٣٢٥ ، ٣٢١ ، ٢٠٠ الانشاء   | اكتساب اللغة المتعدد ٢٠٨ ، ٢١٤       |
| ٣٦٣ ، ٣٦١ ، ٣٦٠ ، ٣٥٩ ، ٣٢٩     | اكتساب المورفيمات ٩٠ ، ١٥٨ ، ١٧٢ ،   |
| ٤٤٧ ، ٤٤٥ ، ٤٤١ ، ٣٩٦ ، ٣٦٤     | ١٨٠ ، ١٨٤ ، ١٨٥ ، ٣١٨ ، ٣٣٧ ،        |
| ٤٦٦ ، ٤٦٥ ، ٤٦٤ ، ٤٥٨ ، ٤٥٧     | ٣٦٣                                  |
| ٤٩٧ ، ٤٩٦ ، ٤٩٠ ، ٤٨٨ ، ٤٧٣     | الأنعاب النعوية ٧٧ ، ١٠٠             |
| ٦١٧ ، ٥٩٨ ، ٥٨٦ ، ٥٥٢ ، ٤٩٨     | الألمانية ٧ ، ١١٧ ، ١٤١ ، ١٧٥ ،      |
| ٦٢٩ ، ٦٢٢ ، ٦٢١                 | ١٧٦ ، ١٩٥ ، ١٩٦ ، ١٩٧ ، ٢٠٧ ،        |
| ٣٩٩ ، ٣٧٦ ، ٣٧٥ ، ٢٣٧ الاتصافية | ٢١٠ ، ٢١٥ ، ٢٤١ ، ٢٤٧ ، ٢٥٢ ،        |
| ٥١٥ ، ٢٨٢ الأنديسية             | ٢٥٣ ، ٤٦١ ، ٤٩٢ ، ٥٢٠ ، ٥٢٤ ،        |
| ١٢٦ ، ١٢٥ الانصهار              | ٦٠٢ ، ٥٤٤ ، ٥٢٦                      |
| الأنظمة الصوتية ٨               | الآلية ٢٨٧ ، ٣٢٦ ، ٣٢٧ ، ٣٢٨ ،       |
| الإيطالية ٦٩ ، ٧٠ ، ١٠٩ ، ١١١ ، | ٣٢٩ ، ٣٣٠ ، ٤٠٢ ، ٤٣٠ ، ٤٥٠ ،        |
| ١١٦ ، ١٢٥ ، ١٢٦ ، ١٤١ ، ١٧٦ ،   | ٤٦٤                                  |
| ٢٠٣ ، ٢٠٤ ، ٢٠٧ ، ٢١٠ ، ٢١١ ،   | الأماكن الجغرافية ٤٤ ، ٤٩ ، ٥١ ،     |
| ٢١٢ ، ٢١٣ ، ٢٢٤ ، ٢٢٦ ، ٢٢٨ ،   | الانسياط/الانطواء ٥٥٤ ، ٥٥٥ ، ٥٥٦ ،  |
| ٢٦٩ ، ٢٦٨ ، ٢٦٠ ، ٢٤٣ ، ٢٢٩ ،   | الإنتاج ٩ ، ٣٦ ، ٦٩ ، ٧٠ ، ٧٢ ، ٨٠ ، |
| ٣٠٤ ، ٣٠٢ ، ٢٨٤ ، ٢٨٣ ، ٢٧٤ ،   | ١٠٧ ، ٣١٨ ، ٣١٩ ، ٣٤٠ ، ٣٦٢ ،        |
| ٣٤١ ، ٣٤٠ ، ٣١٠ ، ٣٠٦ ، ٣٠٥ ،   | ٣٧٩ ، ٤٢٩ ، ٤٣٠ ، ٤٣١ ، ٤٣٤ ،        |
| ٥٦٢ ، ٥٠٥ ، ٤٧١ ، ٤٦٦           | ٤٥٧ ، ٥٧٥ ، ٥٧٧ ، ٥٧٨ ، ٥٨٨ ،        |

ب

بابا الطمل ١١٤

البرتغالية ٢٠٩ ، ٢٢٩ ، ٣٤٦ ، ٤٦٥

البرقيات ١٥٦

البرور ١٥٨ ، ١٨٥ ، ١٩٩ ، ٢٠٠ ، ٦١٦

البولندية ٢٠٤ ، ٢٤١ ، ٢٥٢ ، ٥٢٦

٥٨٨ ، ٥٨١

البيئة ٥٦ ، ٩٩ ، ١٤٩ ، ٣٠٨ ، ٣٣٨

٣٤٧ ، ٣٤٩ ، ٣٥٠ ، ٣٥٢ ، ٣٥٩

٣٩٢ ، ٤٣٢ ، ٥٠٦ ، ٥٨٩ ، ٦٣٣ ، ٢٧٠

البيئة المتوقعة ٢٧٠

ت

التأثير اللعوي العرضي ١٨٨

تأثير المحور ٣٩٣ ، ٣٩٤

التايلندية ١٧٨ ، ٢٢٩ ، ٢٥٤ ، ٣٥٦

٣٥٨ ، ٣٥٧

تدليل اللغة ٣٧٤ ، ٣٧٥

التسليط ٣٥ ، ٣٦ ، ٤٣ ، ١٢٤ ، ١٦٢

٢٥٧ ، ٣٣٣ ، ٤٠٩ ، ٥٦٥

التتيرة ، لغة ٢٣ ، ٢٤

التحجر ١٨ ، ٢٢ ، ٢١٢ ، ٢٧٣

٦٣٠ ، ٥٠٩ ، ٣٦٦

التحكم ٦٧ ، ١٣٢ ، ٥٥٢ ، ٥٥٣

تحليل الأخطاء ١٠٨ ، ١١٨ ، ١١٩

١٢٦ ، ١٢٧ ، ١٢٨ ، ١٢٩ ، ١٣٠

١٣١ ، ١٣٣ ، ١٣٥ ، ١٣٦ ، ١٤١

١٤٥ ، ١٤٦

التحليل التقابلي ١١٦ ، ١١٧ ، ١١٨

١١٩ ، ١٢٢ ، ١٢٣ ، ١٢٤ ، ١٢٦

١٢٨ ، ١٢٩ ، ١٤٢ ، ١٤٣ ، ١٤٥

١٦٨ ، ١٧٥ ، ١٩٨ ، ٢٠٨ ، ٢١٨

٢٥٠ ، ٢٥٣ ، ٢٩١ ، ٢٩٢ ، ٢٩٣

تحليل المعلومات ٢٧ ، ٣٦ ، ٤٠ ، ٤٥

٥٢ ، ٥٣ ، ٥٤ ، ٨٢ ، ٨٥ ، ٨٦ ، ٩٨

٩٩ ، ٣٦٤

تخطيط الكلام ٥٩٩

التحسين ٧٢ ، ٥٦٣ ، ٥٨٥

التداخل ١٦ ، ١٠٨ ، ١١٠ ، ١١٢

١٣٧ ، ١٤٥ ، ٢٤١ ، ٥٨٠

التناولية ٨ ، ١٧ ، ٢١ ، ٧٨ ، ٧٩

١٠٠ ، ٢٤٢ ، ٣٠٤ ، ٣٠٥ ، ٣٧٧

٣٧٩ ، ٣٨٥ ، ٣٨٦ ، ٥٩٠ ، ٥٩٢ ، ٦١٩

|                               |                               |
|-------------------------------|-------------------------------|
| التركيب ٤، ٨، ١٠، ٢٠، ٢١، ٩٠، | تدريبات ملء الفراغ ٥٨٩        |
| ١٠٣، ١٠٥، ١٣٣، ١٣٤، ١٣٥،      | التدريسية ٤٩٢، ٥٢٠            |
| ١٥٥، ١٩٠، ١٩٣، ١٩٧، ١٩٩،      | نربط الكلمات ٥٧٧              |
| ٢٠٢، ٢١٤، ٢٣٢، ٢٣٧، ٢٤٧،      | الترايطة ٣٠١، ٣٣٧، ٣٣٨، ٥٣٢،  |
| ٢٥٠، ٢٥٣، ٢٥٤، ٢٥٥، ٢٦١،      | ٥٨٣، ٥٣٥                      |
| ٢٧٤، ٢٩١، ٢٩٤، ٣٠٤، ٣٠٩،      | لتراكيب في اللغات ٢٢٥         |
| ٣١٠، ٣٣٦، ٣٥١، ٣٥٢، ٣٨٦،      | ترتيب الالكساب ١٥٧، ١٨٠، ١٨١، |
| ٤٠٥، ٤٣٤، ٤٣٨، ٤٤٢، ٤٤٦،      | ١٨٥، ١٩٩، ٢٢٥، ٢٥٨، ٤٩٢،      |
| ٤٥٤، ٤٦٢، ٤٦٨، ٤٧٢، ٤٧٣،      | ٤٩٥                           |
| ٤٧٩، ٤٩٧، ٥٠٥، ٥٢١، ٥٢٣،      | ترتيب الكلمات ١٧، ١٨، ٧٠،     |
| ٥٩٠، ٥٩٢، ٦٠٣، ٦١٣، ٦١٩،      | ١١١، ١٤٤، ١٦٥، ٢٢٦، ٢٢٧،      |
| ٦٢٠، ٦٢١، ٦٢٦، ٦٣٣،           | ٢٨٠، ٢٨٩، ٣٠٢، ٣٠٣، ٣٠٤،      |
| تركيب الكلمات ١٥٥، ٦٠٣، ٦٠٤،  | ٣٠٥، ٣٠٦، ٣٠٧، ٣٠٨، ٣٠٩،      |
| ٦٠٥                           | ٣١٠، ٣٤٠، ٣٧٧، ٤٦١، ٤٦٢،      |
| تركيب موضوع تعليق ١٩٧         | ٥٩٠، ٤٩٢                      |
| التركية ١٧٨، ٢٠٩، ٢٢٦، ٢٢٧،   | الترجمة ٣، ١٢٥، ٢١٨، ٣٧٤،     |
| ٢٣٦، ٦٠٢،                     | ٣٩٩، ٤٣٢، ٤٦٩، ٥٨٠،           |
| التركيز على الصيغة ٤٦٤، ٤٩٦،  | الترجيح ٢٧٠، ٤٣٢، ٤٣٤، ٤٣٦،   |
| ٤٩٧، ٥٠٢،                     | ٤٣٧، ٤٤٠، ٤٤١، ٤٤٢، ٤٤٣،      |
| التسهيل ١٠٨، ١١٠،             | ٤٤٥، ٤٤٧، ٤٤٩، ٤٥٠، ٤٥١،      |
| التشهير ٣١٨، ٥٣٣، ٥٣٥، ٥٧٥،   | ٤٥٣، ٤٥٧، ٤٦٦، ٦٣٠،           |

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| التعليمية ٣٣٠                       | التشبيكية ١٣٧ ، ٢١٨   |
| تعلم اللغات الأحيية ٤٨٣ ، ٤٨٩ ، ٥٣٣ | التصحيح ٢٦٧ ، ٢٦٩ ، ٢٧٠ ، ٢٧١ ، ٣١٠ ، ٣١١ ، ٣١٩ ، ٣٧٠ ، ٤٣٤ |
| التعليم ثنائي اللغة ٥               | ٤٣٥ ، ٤٣٦ ، ٤٣٨ ، ٤٣٩ ، ٤٤٠                                 |
| التعليم الرائد ١٥٤ ، ١٥٧ ، ٥٩٦      | ٤٤١ ، ٤٤٢ ، ٤٤٥ ، ٤٥٣ ، ٥٠١                                 |
| التعليم الناقص ١٥٤                  | ٥٢٩ ، ٦٢١   |
| التعبير النعوي ٥٦                   | التصحيح اللاتني ٣١٩ ، ٣٧٠ ، ٤٣٤                             |
| النصدي ١٨٨ ، ١٩١ ، ٢١٩ ، ٢٥٠        | ٤٣٦ ، ٤٤١   |
| ٣٦٦ ، ٣٧٤ ، ٣٧٥ ، ٣٩٨ ، ٥٥٧         | نصف الأخطاء ١٢٩ ، ١٣٠                                       |
| التفاعل ١٠٤ ، ٢٦١ ، ٢٦٢ ، ٣٣٦       | التصام ٢٠٢ ، ٥٧٦ ، ٥٧٧ ، ٦٠٣ -                              |
| ٣٥٦ ، ٣٧١ ، ٣٧٣ ، ٣٨١ ، ٣٨٩         | ٦٠٥   |
| ٤٠١ ، ٤٢١ ، ٤٣٢ ، ٤٣٤ ، ٤٣٦         | التعبيرات الاصطلاحية ٢٠٢ ، ٦٢٠                              |
| ٤٤٢ ، ٤٤٦ ، ٤٥٠ ، ٤٥٢ ، ٤٥٥ -       | تعريف اكتساب اللغة الثانية ٢                                |
| ٤٦٥ ، ٤٦٩ ، ٤٧٣ ، ٤٨٢ ، ٤٨٨         | التعقد ١٢٤ ، ١٢٥ ، ١٤٥ ، ١٥٦                                |
| ٤٩٥ ، ٤٩٨ ، ٥٠٠ ، ٦١١ - ٦١٣         | ١٨٥ ، ١٨٩ ، ١٩٠ ، ٢٢٣ ، ٣٢٤                                 |
| التقليد ١١٧ ، ١٥٩ ، ٤٤٠ ، ٥٥٥       | ٣٣٣ ، ٤٨٢ ، ٦٠٤   |
| التقليل من المعرفة اللعوية ٦٢ ، ٧٢  | التعلم التراكمي ١١٠   |
| تكامل المعرفة اللعوية ٤٥٧           | التعلم الرسمي / غير الرسمي ٥٣٨                              |
| تكرار المدخل ١٨٥                    | التعلم الصريح / الصمي ٣٢١ ، ٣٢٥                             |
| تثيل المعرفة ٣٠١ ، ٣١٠ ، ٣٢١        | ٣٢٦ ، ٣٣١   |
| ٣٢٢ ، ٣٦٩ ، ٦٢٨                     | التعلم الرسمي التعلم الطبيعي ٤٨٢                            |
| التعليم ١٧ ، ١٥١ ، ١٥٧ ، ٣٠٤        | التعلم - مسار شكل U- ٣٣٣ ، ٣٣٤                              |

- النوع الاجتماعي واللغة الأصلية ٦٩ ، ٧٨ ، ٨٠ ، ٨٥ ، ٩٩ ، ١٢٩ ، ٣٥٥ ، ٣٥٢
- النوع الاجتماعي وموقف التعلم ٦٢٦
- ٣٥٧ ، ٣٥٦
- النوع الترامني ٦٣٠
- النوع الرسمي ٦٣٠
- النوع الصوري ٣٤٧
- النوع الصوتي ٣٤٧
- النوع المنتظم ٣٤٧
- النوع السحوي ٣٤٧
- النوع غير المنتظم (الحر) ٦٣٠ ، ٦٣١
- التوصل ٢٧٢ ، ٢٧٤ ، ٢٧٥ ، ٢٨٠ ، ٢٩٧ ، ٦٢٤ ، ٦٣٨
- التوصل إلى النحو العالمي ٢٧٢ ، ٢٧٤ ، ٢٧٥ ، ٢٩٧ ، ٥٣٠
- ٦٣٠ ، ٦٣١
- الحاصل ٣٧ ، ٢٤٢ ، ٤٠٢ ، ٤٢٠ ، ٤٥٩ ، ٤٨٨ ، ٤٨٩ ، ٤٩٠ ، ٤٩١ ، ٦٠٦ ، ٦١٢ ، ٦١٩ ، ٦٢٠ ، ٦٢١ ، ٦٢٢ ، ٦٢٣ ، ٦٢٤ ، ٦٢٥ ، ٦٢٩ ، ٦٣٠ ، ٦٣١
- حروف الحر ٤٠ ، ٤٢ ، ٤٤ ، ٤٩ ، ٢١٥ ، ٢٢٦ ، ٥٤٤
- الحكم على المقبولية ٣٦١ ، ٤٣٨
- الحكم على السحوية ٦٨
- الحوار ٢ ، ٩ ، ١٧ ، ٨٤ ، ٩٧ ، ١٥٩ ، ١٧٥ ، ٢٨١ ، ٣٢٧ ، ٣٦٠ ، ٣٦٥ ، ٣٦٨ ، ٤٠٧ ، ٤٠٩ ، ٤١٢ ، ٤١٣ ، ٤٥ ، ٣٧ ، ٣٦ ، ٢ ، ٤٩ ، ٥١ - ٥٤ ، ٥٦ - ٥٩ ، ٦٦
- جمع المعلومات ٢ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٤٥ ، ٤٩ ، ٥١ - ٥٤ ، ٥٦ - ٥٩ ، ٦٦
- ثلاثية اللغات ٢١١
- الثانية اللغوية ٥
- ج

|                                   |                       |                                     |
|-----------------------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| ٤١٧                               | ٤٢١ ، ٤٢٣ ، ٤٢٦ ، ٤٢٨ | الدراسات الطولية ١٩ ، ٥١ - ٥٦ ،     |
| ٤٣٢ ، ٤٣٤                         | ٤٣٦ ، ٤٣٨ ، ٤٣٩       | ٥٨ ، ١٠٢ ، ٢١٦ ، ٥٦٩                |
| ٤٤٢ ، ٤٥١ ، ٤٥٢ ، ٤٥٤             | ٤٦٢                   | الدراسات العرضية ٥٤ ، ٥٥ ، ٥٧ ، ٢٩٠ |
| ٤٦٤ ، ٤٧٠ ، ٤٧٧ ، ٤٩٧ ، ٤٨٤       |                       | دراسات ترتيب المورفيم ٨٥ ، ١٦٦ -    |
| ٤٨٥ ، ٤٨٨ ، ٤٩٥ ، ٥٠٠ ، ٥٨٩       |                       | ١٦٩ ، ١٧٧ ، ١٨٠ ، ١٨٣ - ١٨٥ ،       |
| ٥٩٩ ، ٦٠١ ، ٦٠٧ ، ٦١٨ ، ٦٢٠ ، ٦٢١ |                       | ٣١٢ ، ٣١٨ ، ٣٣٧ ، ٤٩٢               |
|                                   |                       | الدقة اللغوية ١ ، ٣٥٩ ، ٣٦١ ، ٣٦٣ ، |
|                                   |                       | ٣٦٤ ، ٣٧٠ ، ٤٤٢                     |

خ

|                                |  |  |
|--------------------------------|--|--|
| الخطاب ٢ ، ٧٨ ، ٧٩ ، ٢٤٨ ، ٢٤٩ |  | الدلالة ١٦ ، ٢٠٣ ، ٤٧٦ ، ٥٨٤ ، ٥٩١ ،     |
| ٣٢٩ ، ٣٦٣ ، ٣٦٦ ، ٣٨٠ ، ٤٠٥    |  | ٥٩٣ ، ٦٢٠                                |
| ٤٠٩ ، ٤١٧ - ٤٢٠ ، ٤٥٧ ، ٤٧٠    |  | الدليل الإيجابي (الأدلة الإيجابية) ٢٧٠ ، |
| ٤٨٨ ، ٥٩٩ ، ٦١٩                |  | ٢٧١ ، ٣١٠ ، ٤٣٩ ، ٤٤٠ ، ٤٦٧ ،            |
|                                |  | ٤٦٨ ، ٤٨٥ ، ٥٠٢                          |

د

|                              |  |                                      |
|------------------------------|--|--------------------------------------|
| الدافعية ٦٤ ، ٦٥ ، ١٢٤ ، ٢٣٧ |  | الدليل السلبي (الأدلة السلبية) ٢٧٠ ، |
| ٢٧٤ ، ٣١٥ ، ٣٨٦ ، ٥٠٩ ، ٥١٠  |  | ٢٧١ ، ٣١٠ ، ٤٣٨ - ٤٤٠ ، ٤٥٣ ،        |
| ٥١٢ - ٥١٤ ، ٥٣٧ ، ٥٣٩ - ٥٥٠  |  | ٤٦٦ - ٤٦٨ ، ٥٠٢                      |
| ٥٥٣ ، ٥٥٤ ، ٥٧٠ ، ٥٧١ ، ٦١٦  |  |                                      |

ذ

|                           |  |                                      |
|---------------------------|--|--------------------------------------|
| الدافعية التكاملية ٥٤٣    |  | الذاكرة ٦٦ ، ٣٢٥ ، ٣٢٦ ، ٣٣٠ ، ٤٥٠ ، |
| الدافعية المعية ٥٤٣       |  | ٤٦٥ ، ٤٦٦ ، ٤٦٨ ، ٤٩٦ ، ٥٣١ ، ٥٣٤    |
| دراسات "طريق الحقيقة" ٤٩٠ |  | ٥٣٦ ، ٥٣٩ ، ٥٦٢ ، ٥٧٨ ، ٥٨٧ ،        |
| دراسات الحالة ٥١ ، ٥٥     |  | ٥٨٩ ، ٥٩٩ ، ٦٢٢ ، ٦٣٠                |

## الدكاء العام ٥٣٦

## د

الرفض ٧٨ ، ٧٩ ، ٣٧٨ - ٣٨١ ،  
 ٣٨٣ ، ٣٨٤ ، ٣٩٢ ، ٥١٥ ، ٦٢٣  
 الروسية، ١٢١ ، ٢٢١ ، ٢٢٧ ، ٢٥٥ ،  
 ٥٨٢ ، ٥٩٨ ، ٦٠٧

## ز

الزمن ٥٨ ، ٦٢ ، ٧٣ ، ٧٩ ، ٨٠ ، ٩١ ،  
 ٩٢ ، ٩٣ ، ١٠٤ ، ١٠٥ ، ١٠٦ ،  
 ١٢٤ ، ١٥٨ ، ١٩٣ ، ٢٠٨ ، ٢٢١ ،  
 ٢٢٢ ، ٢٢٣ ، ٢٤٤ ، ٢٤٥ ، ٢٤٦ ،  
 ٢٤٨ ، ٢٥٠ ، ٢٥١ ، ٢٦١ ، ٢٦٤ ،  
 ٢٦٥ ، ٢٩٦ ، ٢٩٧ ، ٣٣٤ ، ٣٣٦ ،  
 ٣٣٧ ، ٣٤٥ ، ٣٤٦ ، ٣٤٥ ، ٣٦٥ ،  
 ٣٧٢ ، ٣٩٨ ، ٤٤٢ ، ٤٤٣ ، ٤٤٤ ،  
 ٤٦٤ ، ٤٨٠ ، ٥٩٧

الرمز الخاص ٥٠٦

الرمز الماضي ١٥٨ ، ٢٢١ ، ٢٩٧ ،  
 ٣٩٨ ، ٤٤٢ ، ٤٤٣ ، ٤٤٤

الرمز المستمر ٥٦

## ل

سردنيات، لغة ٢٥٢

السلوك اللعوي ٣ ، ٤ ، ٣٦٤ ، ٥١٣  
 السلوكية ١٠٨ ، ١١٠ ، ١١٦ ، ١١٩ ،  
 ١٢٠ ، ١٢٣ ، ١٥٩ ، ١٦٧ ، ١٧٧ ،  
 ١٨٥ ، ١٨٧ ، ٤٠٢  
 السويلية ١٨٧ ، ١٨٨ ، ١٩١ ، ٢١٧ ،  
 ٢٣٢ ، ٢٥٤ ، ٣٥١ ، ٣٥٢  
 السياسة اللعوية ٥ ، ٦

السياسة اللعوية والتخطيط اللعوي ٥  
 الساق ٤ ، ١٧ ، ٣٢ ، ٣٥ ، ٣٨ ، ٤٦ ،  
 ٥١ ، ٧٧ ، ٧٩ ، ٨٧ ، ١٠٢ ، ١٠٧ ،  
 ١٤٧ ، ١٨١ ، ٢٥٠ ، ٢٥٦ ، ٢٦٣ ،  
 ٢٧٣ ، ٣٢١ ، ٣٤٦ ، ٣٤٥ ، ٣٤٧ ،  
 ٣٤٩ ، ٣٥٠ ، ٣٥١ ، ٣٥٣ ، ٣٥٧ ،  
 ٣٦٥ ، ٣٦٧ ، ٣٧١ ، ٣٧٢ ، ٣٧٣ ،  
 ٣٧٩ ، ٣٨١ ، ٣٨٤ ، ٣٨٩ ، ٤٢٠ ،  
 ٤٥٧ ، ٤٦٥ ، ٤٨١ ، ٤٨٨ ، ٥٠٤ ،  
 ٥٤٧ ، ٥٦٢ ، ٥٧٠ ، ٥٨٦ ، ٥٩٠

٦١١ ، ٦١٣ ، ٦٢٩ ، ٦٣١

السياق الإلزامي ١٠٧

## ش

الصينية، اللغة ١٨٧، ٢٢٩، ٢٥٦،

٢٨٢، ٣٥٧، ٣٥٨، ٥١٢، ٥٩٨

الشخصية ٥، ٦٦، ٥٥٧، ٥٥٨، ٥٥٩،

٥٦٠، ٥٦١، ٥٦٤، ٥٧٥

لشوكشي، لغة ٦٠٢

## ض

الصمائر ١٠١، ٣٠٢، ٥٠٧

الصمائر المنعكسة ١٠١

الصمينة ٦٦، ٢٤٢، ٣٣١، ٣٢٢

صمير المفرد الغائب ٩٥

طبيعة اللغة ٨، ١١٧، ٣٠٢، ٣٩٠

## ص

صائت مختلس ٢٣٩

الصدمة الثقافية (في الفصل ١٢) ٥١٤،

٥١٥

الصرف ١٥، ١٥٧، ٣٠٣، ٣٠٤،

٣٤٠، ٣٤٩، ٤٥٦، ٦٠٤

الصوائت ٩٦، ٢٤٠، ٢٥٩، ٢٦٠،

٣٥٨، ٥٩٩

الصوامت ٢٣٨، ٢٣٩، ٢٥٩، ٣٤٩،

٣٦٣، ٣٦٤، ٥٤٧

صناعة الاسماء ٤٤١

صناعة العرصية ٣٣١

صناعة الكلمات ٤٤٤، ٥٨٦، ٦٠٣،

٦٠٤

الصيغ المنطردة ١٩

الصيغة والمعنى ١١٧، ٤٩٧

## ط

الطبيعة ٥٢١، ٥٥٤

الطلاقة ١٠٥، ١٠٦، ١٤٦، ٤٠٩

الطبائت ٣٨٣، ٣٨٤، ٣٨٦

## ع

العاليات للعوية ٢٢٢

العاليات والترتيب ٢٨٦

العاليات ٢٢٢، ٢٨٦

العبارات الموصولة (العبارة الموصولة)

٢١، ٥٨، ٧٢، ٩٤، ١٠٤، ١٣١



١٣٣ ، ٢٠٠ ، ٢٢٣ ، ٢٢٨ - ٢٣٣ ،

٢٥٨ ، ٢٨٨ ، ٤٩٦ ، ٥٠٥

العبرية ١٧٨ ، ١٩١ ، ٢١٢ ، ٢١٦ ،

٥٤٦ ، ٥٩٤ ، ٥٩٨

العربية ١٤ ، ١٥ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٣١ ، ٣٢ ،

٣٣ ، ٣٤ ، ٣٧ ، ٤٩ ، ٥١ ، ٥٧ ، ٩٩ ،

١٠٠ ، ١٣٣ ، ١٣٤ ، ١٧٨ ، ١٩٤ ،

٢٠٠ ، ٢١١ ، ٢١٦ ، ٢٣٠ ، ٢٥٤ ،

٢٥٨ ، ٢٨٦ ، ٣٠٣ ، ٣٠٤ ، ٣٤٤ ،

٣٤٥ ، ٣٥١ ، ٣٥٣ ، ٣٥٤ ، ٣٥٥ ،

٤٠٣ ، ٤٠٤ ، ٤٧٨ ، ٤٧٩ ، ٦١١

العشوائية ٥١

علم الأصوات ٩ ، ٢٥٢

علم النفس ٦٦ ، ١٢٩ ، ١٤٨ ، ٣٠١ ،

٣٤١ ، ٣٩١ ، ٥١٢ ، ٥١٣ ، ٥٤٧ ،

٥٤٩ ، ٥٥٧

علم تدريس اللغة ٢ ، ٣ ، ٦

العلوم الإنسانية ٥٥٥

العنف ٢٩٢ ، ٣٠٢

العوامل الاجتماعية ٢٢٢ ، ٣٥٣ ، ٣٥٥

العوامل البيولوجية في اكتساب اللغة

الثانية ١٧٢

المئات الحوية ٤٦٢

المئات الوطنية ٢٩٧ ، ٢٩٩ ، ٣٠٠

الفارسية ٩٩ ، ١٠٠ ، ١٣٣ ، ١٣٤ ،

١٣٥ ، ١٧٨ ، ٢٣٠

الفاعل ٧٢ ، ٩٨ ، ٩٩ ، ١٠٠ ، ٢٢٩ ،

٢٣٣ ، ٢٣٤ ، ٢٣٦ ، ٢٣٧ ، ٢٤٥ ،

٢٨٦ ، ٢٩٨ ، ٣٠٣ ، ٣٠٤ ، ٣٠٥ ،

٣٠٦ ، ٣٠٧ ، ٣١٠ ، ٣١١ ، ٤٠٨ ،

٤٣٥ ، ٤٩٤ ، ٥٠٧ ، ٥٨٢ ، ٥٨٣

الفترة الحرة/الحساسة ١٦٢ ، ٥١٨ ،

٥٢٠ ، ٥٣١

فرصة الاكتساب - التعلم ٣١٠ ، ٣١١

فرصة الانسجام التركيبي في اللغة البنية

٢٢٥

فرصة الانكفاء ١٦٣

فرصة البناء الخلاق ١٨٠

فرصة التحليل التقابلي ١١٧ ، ١١٨ ،

١٢٢ - ١٢٤ ، ١٢٦ ، ١٤٣ ، ١٦٨ ،

٢٠٨ ، ٢١٨

فرصة التدريب الطبيعي ٣١١ ، ٣١٣ ،

٣١٩

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| ٢٩٨ ، ٣٠٣ ، ٣١١ ، ٣٤٣ ، ٣٥١       | فرصية التفاعل ٤٦٦                        |
| ٣٥٢ ، ٣٦٦ ، ٣٨٢ ، ٣٩٨ ، ٤٠٤       | فرصية العترة الحرجة ٥١٨ ، ٥٢٠ ، ٥٢٣      |
| ٤٣٤ ، ٤٣٥ ، ٤٤٥ ، ٤٦٤ ، ٤٧٤       | فرصية الفرق الأساسي ٢٧٣                  |
| ٤٧٥ ، ٤٩٤ ، ٥١٢ ، ٥١٧ ، ٥٨١       | فرصية اللغة اليسية واكتساب اللغة الثانية |
| ٥٨٢ ، ٥٨٣ ، ٦٢٤                   | عند الأطفال ١٦٢ ، ٢٢٣                    |
| ١٦٧ ، ١٣٩ ، ٤٠ ، الفعل المساعد    | فرصية المدخل ٣١٠ ، ٣١٣ ، ٣١٤             |
| ٢١١ ، ٣٩٨ ، ٤٤٥ ، ٤٦٤ ، ٤٧٤       | ٣٤١ ، ٣١٩ ، ٣١٦                          |
| ٤٧٥ ، ٤٩٤                         | الفرصية المعجمية ٥٧٥                     |
| المقر في المثير ٢٦٧               | فرصية تفاضل الوسم ٢٥٤                    |
| المسلدية ١٨٧ ، ١٨٨ ، ٢١٧ ، ٣٨٠    | فرصية ل=ل ٢٦٧                            |
| المهم ١٢٦ ، ٣٠٥ ، ٣٠٨ ، ٣١٨       | الفرنسية ٥٧٥                             |
| ٣٢٠ ، ٣٧٨ ، ٤٠٩ ، ٤١١ ، ٤١٢       | المرقوق العمرية ٧٨ ، ٥١٨                 |
| ٤١٨ ، ٤٢٤ ، ٤٢٧ ، ٤٢٨ ، ٤٢٩       | المرقوق المردية ٣٧ ، ٤٨ ، ٤٦٨ ، ٥١٠      |
| ٤٥٤ ، ٤٥٥ ، ٤٧٧ ، ٤٧٩ ، ٤٨٥       | ٥٧٣ ، ٥٧٠                                |
| ٥٩٩ ، ٦٠٥ ، ٦١٧ ، ٦١٩ ، ٦٢٠       | الفعل ٣٧ ، ٣٩ ، ٤٠ ، ٤٩ ، ٥٢ ، ٥٥        |
| ٦٢١ ، ٦٢٣ ، ٦٢٤ ، ٦٢٩             | ٥٦ ، ٦١ ، ٦٢ ، ٦٣ ، ٨١ ، ٨٢ ، ١٠٨        |
| المتنامية ١٧٨                     | ١٢٠ ، ١٢١ ، ١٢٢ ، ١٢٦ ، ١٢٧              |
| ٢٢٠ ، ٥١٢ ، ٥١٣ ، ٥١٠ ، القابية   | ١٣٢ ، ١٣٦ ، ١٣٨ ، ١٣٩ ، ١٤١              |
| ٥٣٤ ، ٥٣٨ ، ٥٣٩ ، ٥٤٠ ، ٥٤١ ، ٥٧٤ | ١٤٣ ، ١٥٩ ، ١٦٠ ، ١٦١ ، ١٦٧              |
| قاعة البرس ٤٨١ ، ٤٨٢ ، ٤٨٣        | ١٧٧ ، ١٩٣ ، ١٩٤ ، ١٩٧ ، ١٩٨              |
| ٦١٢                               | ٢١١ ، ٢٢٢ ، ٢٢٤ ، ٢٢٨ ، ٢٣٦              |
|                                   | ٢٣٧ ، ٢٤٥ ، ٢٤٩ ، ٢٥١ ، ٢٦٣              |
|                                   | ٢٦٤ ، ٢٦٧ ، ٢٨١ ، ٢٨٦ ، ٢٩٦              |

|                                |                             |
|--------------------------------|-----------------------------|
| المدرسة الاستقرائية ٥٣٥        | الكفاية الدعوية، ٣٨٩، ٥٣٢   |
| القدرة الانتقالية ٥٣٥          | الكلام ٥، ٩، ١٠، ٣٨، ٥٤، ٥٥ |
| القدرة التحليلية ٥٣٦، ٥٦٣      | ٥٧، ٦٥، ٧٢، ٧٣، ٨٠، ٨٧، ١١٣ |
| القدرة ١٩، ٢١١، ٣٠٢، ٣١٢       | ١١٤، ١٢٠، ١٢١، ١٥٠، ١٥٦     |
| ٣١٣، ٣١٥، ٣١٦، ٣٢١، ٣٢٤        | ٢١٨، ٢٣٩، ٢٤٥، ٢٥٠، ٢٦٢     |
| ٣٢٧، ٣٢٨، ٣٧٢، ٣٨١، ٤١٠        | ٢٧١، ٣٠٥، ٣١٢، ٣١٣، ٣١٥     |
| ٤١٣، ٤٦٣، ٤٧١، ٤٧٢، ٤٩٢        | ٣١٩، ٣٢٠، ٣٢٣، ٣٣٥، ٣٤٣     |
| ٥١١، ٥١٢، ٥٢٢، ٥٢٥، ٥٢٨        | ٣٥٧، ٣٥٨، ٣٦٠، ٣٦١، ٣٦٤     |
| ٥٣٢، ٥٣٥، ٥٣٦، ٥٣٧، ٥٣٨        | ٣٦٦، ٣٦٩، ٣٧٤، ٣٨٠، ٣٨٢     |
| ٥٣٩، ٥٥٥، ٥٦٣، ٥٦٤، ٥٧٤        | ٣٨٦، ٣٩٦، ٤٠٢، ٤٠٣، ٤٠٤     |
| ٥٧٥، ٥٨٥، ٦٠٥، ٦٠٧             | ٤٠٨، ٤٠٩، ٤١٨، ٤٢١، ٤٢٢     |
| فرقات الأطفال ١٥٠              | ٤٢٥، ٤٤٢، ٤٤٩، ٤٧١، ٤٧٧     |
| القلق ٥١٥، ٥٤٥، ٥٥٣، ٥٥٤، ٥٥٥  | ٤٧٨، ٤٧٩، ٤٩١، ٥١٥، ٥٢٧     |
| ٥٥٦                            | ٥٣١، ٥٤٣، ٥٤٦، ٥٥٩، ٥٦٠     |
| قاس السحو ثنائي اللغة ١٦٩، ١٧٨ | ٥٧٦، ٥٩٤، ٥٩٨، ٦٠١، ٦٠٧     |
| ١٨٠، ١٨١                       | ٦٠٩، ٦١٦، ٦٢٩               |

كلام الأم مع طفلها ٤٠٣

كلام المربية ٤٠٣

كلام موحّة نحو الأطفال ٤٠٣

كند ٤٣٣، ٥٤٥، ٥٤٧

كورسيكان، لغة ٢٥٢

الكورية ٢٣٠، ٢٥٥، ٢٥٨، ٢٨٣



الكالولي، لغة ٥٣٠

الكتلاية ٢٤١، ٢٥٢

كرة السلة ٥٥٢، ٥٧٥

الكردية ٥٣٥

J

اللاتينية ٤٩، ٥٢٦، ٦٠٤

اللاواعي ٨

اللروم/التعدي ٤٨

اللسانيات النفسية ٣٠١، ٣٢٧، ٣٤١

٥٩٠، ٥١٣

المسابقات والقابلية ٥١٠

المسابقات والمؤهلات غير العلوية ٥١٠

اللغات الطبيعية ٢٢٣، ٢٢٥، ٢٢٣

٢٤٢، ٢٤٣، ٢٦٥، ٣٠٢، ٣٥١، ٥١١

البعات في أستراليا ٥٩٧

البنية الأصلية اللغة الأصلية ٧، ١٩، ٢٣

٢٤، ٢٥، ٩٦، ٩٩، ١٠٠، ١٠٧

١٠٨، ١١٦، ١١٩، ١٢٠، ١٢١

١٢٣، ١٢٤، ١٢٥، ١٢٦، ١٣٠

١٣١، ١٣٢، ١٣٣، ١٣٥، ١٤٠

١٤١، ١٤٣، ١٤٤، ١٤٥، ١٤٦

١٥٦، ١٦٨، ١٧٠، ١٧٤، ١٧٧

١٨٠، ١٨٤، ١٨٥، ١٨٦، ١٨٧

١٨٨، ١٨٩، ١٩٠، ١٩٣، ١٩٤

١٩٦، ١٩٧، ١٩٨، ١٩٩، ٢٠٢

٢٠٣، ٢٠٥، ٢٠٦، ٢٠٩، ٢١٣

٢١٤، ٢١٥، ٢١٦، ٢١٧، ٢١٨

٢٢١، ٢٢٢، ٢٢٤، ٢٢٨، ٢٣٠

٢٣٨، ٢٤٣، ٢٥٢، ٢٥٣، ٢٥٦

٢٥٧، ٢٥٨، ٢٦٠، ٢٦٥، ٢٦٩

٢٧٥، ٢٨٣، ٢٨٧، ٢٨٩، ٣٠٠

٣٠٥، ٣٠٩، ٣٢٠، ٣٤٢، ٣٥٦

٣٥٧، ٣٩١، ٤٣٩، ٤٤١، ٤٦٥

٥١٠، ٥١٤، ٥٢٣، ٥٣٥، ٥٣٧

٥٣٨، ٥٨٨، ٦٠٩، ٦١٢، ٦١١

٦٢٣، ٦٢٦، ٦٣٢

اللغة البنية ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٧

٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧

٣٩، ٤٣، ٤٨، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٥

٦٣، ٨٩، ١٠٤، ١٠٥، ١٠٧، ١٠٩

١٢٩، ١٤٥، ١٤٨، ١٦٣، ١٦٥

١٧٧، ١٩٨، ٢١٠، ٢١٣، ٢١٤

٢٢٣، ٢٢٤، ٢٣٩، ٢٤١، ٢٤٦

٢٥٦، ٢٦١، ٢٦٢، ٣٠١، ٣٢٦

٣٣٠، ٣٤٢، ٣٤٥، ٣٥٢، ٣٥٣

٣٥٨، ٣٦٠، ٣٦٦، ٣٦٧، ٣٧٦

٣٧٧، ٣٧٩، ٣٨٠، ٣٨٨، ٣٩٨

٤٠٠، ٤١٨، ٤٣٢، ٥٧٠، ٥٧٢

٦١١، ٦١٢

|  |                                |
|--|--------------------------------|
| لغة المتعلم ١٩ ، ٥٣ ، ٧٣ ، ٢٠٢ ، ٢١٨ ، | اللغة بصفتها عادة ١١٦          |
| ٢٣٠ ، ٢٤١ ، ٢٤٢ ، ٢٧٤ ، ٢٨٢ ،          | اللهجات ٩٦ ، ٢٥٢ ، ٢٦٢ ، ٣٩٢ ، |
| ٤٦٧ ، ٢٩٢ ، ٢٨٧                        | ٥٣٧ ، ٥٢٩                      |
| اللغة المكتوبة ٨٤                      | لهجة ٢١٩ ، ٢٤٩ ، ٢٥٠ ، ٥٢٨ ،   |
| اللغة الهدف ٧ ، ٨ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٦ ،     | ٦٣٣ ، ٥٣٦                      |
| ٣٢ ، ٣٥ ، ٤٣ ، ٤٥ ، ٤٦ ، ٤٨ ، ٥٠ ،     |                                |
| ٧٣ ، ٧٥ ، ٨٥ ، ٨٩ ، ٩٥ ، ١٠٠ ،         |                                |
| ١٠٢ ، ١١٩ ، ١٢١ ، ١٢٣ ، ١٢٥ ،          |                                |
| ١٢٦ ، ١٢٩ ، ١٣٠ ، ١٣١ ، ١٣٥ ،          |                                |
| ١٣٦ ، ١٤١ ، ١٤٧ ، ١٦٣ ، ١٨٦ ،          |                                |
| ١٩٠ ، ١٩٩ ، ٢٠٢ ، ٢٠٣ ، ٢٠٩ ،          |                                |
| ٢١٠ ، ٢١٤ ، ٢٢٤ ، ٢٢٨ ، ٢٣٨ ،          |                                |
| ٢٤٣ ، ٢٥٣ ، ٢٥٥ ، ٢٥٧ ، ٢٦٠ ،          |                                |
| ٢٧٥ ، ٢٨٧ ، ٢٨٩ ، ٣٠٠ ، ٣٠٥ ،          |                                |
| ٣٠٩ ، ٣١٨ ، ٣٢٤ ، ٣٢٦ ، ٣٢٧ ،          |                                |
| ٣٣٥ ، ٣٤٧ ، ٣٤٦ ، ٣٤٩ ، ٣٥٥ ،          |                                |
| ٣٥٦ ، ٣٥٧ ، ٣٦١ ، ٣٧١ ، ٣٧٧ ،          |                                |
| ٣٩٧ ، ٣٩٨ ، ٤٠٠ ، ٤٣٢ ، ٤٣٨ ،          |                                |
| ٤٦٧ ، ٤٦٨ ، ٤٧٠ ، ٤٨٥ ، ٥١٠ ،          |                                |
| ٥١٤ ، ٥١٧ ، ٥٣١ ، ٥٤٥ ، ٦٠٥ ،          |                                |
| ٦١٧ ، ٦١٨ ، ٦٢٣ ، ٦٢٩ ، ٦٣١ ،          |                                |
| ٦٣٢                                    | ١٦١ ، ١٧٦ ، ٤٠٢                |



### المؤثرات غير اللغوية ٥١٠

المبادئ ٣ ، ٥١ ، ١٢٥ ، ١٥٩ ، ١٧٣ ،

٢١١ ، ٢١٣ ، ٢١٥ ، ٢٥٦ ، ٢٥٧ ،

٢٦٤ ، ٢٧١ ، ٢٧٢ ، ٢٨٠ ، ٢٨٤ ،

٢٨٧ ، ٢٩١ ، ٢٩٢ ، ٢٩٥ ، ٦١١ ، ٦٢٦ ،

مبدأ الجزئية ٢٦٩ ، ٥٠٩

المبني للمجهول ١٨٩ ، ٢٥٢ ، ٥٠٥ ،

٥٧٥

المتعلمون الضعفاء ٥٧٠

متنوعات الفعل ١٣٢

المتنوعات المصدرية ١٣٨

المجاورة ٢٨٣

المجتمعات المهاجرة ٥١٤

المحاكاة ٦٩ ، ١٠٥ ، ١١٢ ، ١١٣ ، ١٥٩ ،

١٦١ ، ١٧٦ ، ٤٠٢

|  |   |
|--|---|
| محاكاة الأجانب ٤٠٣ ، ٤٠٤ ، ٤٠٥ ، ٤٠٦ ، ٤٠٧ ، ٤٠٨ ، ٤٠٩     | المضاف إليه ٩٨ ، ٩٩ ، ١٠٠ ، ٢٢٦ ، ٢٢٨ ، ٢٣٠ ، ٢٣٣ |
| محاكاة الأطفال ٥٣١   | المعجم ٢٩٦ ، ٢٩٧ ، ٢٩٨ ، ٢٩٩                      |
| محتوى المعرفة ٣٦٥  | ٤٧٢ ، ٥٧٣ ، ٥٧٥ ، ٥٧٦ ، ٥٧٧                       |
| المخرج ٢٣٩ ، ٤٣٠ ، ٤٣١ ، ٤٨٩ ، ٦٢٨                         | ٥٧٩ ، ٦٠٤ ، ٦٠٧ ، ٦٠٨ ، ٦١١ ، ٦١٢                 |
| المدخل ١٦٣ ، ١٨٥ ، ٤٠٣ ، ٤٢٤ ، ٤٥٢ ، ٤٥٧ ، ٤٧٦ ، ٤٨٢ ، ٤٨٨ | المعرفة التداولية ٣٧٩ ، ٣٨٨ ، ٣٨٩                 |
| ٥٧٦ ، ٦١٢  | المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة ٣٢١              |
| المدى القصير والطويل ٥٨٧                                   | المعرفة اللغوية التراكمية ٦٣١                     |
| المسافة الاجتماعية ٣٨٦ ، ٥١٣ ، ٥١٤ ، ٥١٨ ، ٦١٧             | المعرفة المعجمية ٤٥١ ، ٥٧٦ - ٥٨٠ ، ٥٨٨ ، ٥٨٩      |
| المسافة النفسية ٥١٣  | المعرفة النحوية ٢٩٩ ، ٣٢٢ ، ٤٥٥                   |
| المستقبلية ٦٤  | معلومات اللغة الينية ٣٢ ، ١٠٠                     |
| المشترك اللفظي ١٩٣ ، ٥٨٧                                   | ١٠٢ ، ١٤٢ ، ٢٣٨ ، ٢٤٠                             |
| المشكّل ٥٩٥ ، ٥٩٧ ، ٥٩٨                                    | المعلومات اللغوية العفوية ١٠٠                     |
| المصادر ١١ ، ٤٩ ، ١٤٣ ، ٣٢٩ ، ٣٩٠ ، ٤٥٣ ، ٥٢٦              | المعلومات النحوية ٤٠٨ ، ٥٧٥ ، ٥٨٧                 |
| المصطلحات العلمية ٥٧٧                                      | ٦٢٨   |
| مصطلحات تقنية ١٨٨  | المخالطة النسبية ٤٧ ، ١٠٢                         |
| المصفاة الوجدانية ٣١٦ ، ٣١٧ ، ٣٢٢ ، ٣٤٢                    | المغامرة ٥٥٤ ، ٥٥٦ - ٥٥٨                          |
|  | المفاهيمي ٥٩٥ ، ٥٩٦ ، ٥٩٧ ، ٥٩٨                   |
|  | المفردات المعجمية ٣٠٣                             |
|  | مقارنات الجهارة ٢٥٢                               |
|  | مقارنة اللغات ١١٧ ، ١٢٤                           |

- المقاطع ١٥٥ ، ٢٥٤ ، ٢٥٥ ، ٢٥٧ ، ٢٨٨ ، ٢٩٠ ، ٢٩١ ، ٢٩٢ ، ٢٩٣ ، ٢٩٤ ، ٢٩٥ ، ٣٠٠ ، ٣٠١ ، ٣٠٢ ، ٥٩٧ ، ٥٩٨ ، ٦٠٩ ، ٦١٦ ، ٦١٩
- المقطع ١٥١ ، ٢٥٥ ، ٣٤٨ ، ٣٥٠ ، ٥٩٧ ، ٥٩٨ ، ٦١٦
- المقاييس ٢٦٤ ، ٢٧٠ ، ٢٨٢ ، ٢٨٣ ، ٢٨٩ ، ٢٩٢ - ٢٩٥ ، ٥٣٢ ، ٥٣٩ ، ٥٦١
- النحو المعياري والنحو الوصفي ١٠ ، ١١
- النحوية والاستيعاب ٤٣٠
- النرويجية ١٦٦
- النطق ٣٥ ، ١٥٤ ، ١٥٥ ، ٢٣٩ ، ٣٥٧ ، ٤١٠ ، ٤١٨ ، ٤١٢ ، ٤٥٨ ، ٤٦٨ ، ٤٧٠ ، ٥٧٩
- النظرة المعرفية للاكتساب ١٨٤ ، ١٨٥
- نظرية الانتفاخ ٣٨٧
- نظرية المقارنة ٤٦٨ ، ٤٧٠
- نظرية تماثل الكلام ٣٥٧
- النضي ١٥ ، ١٢٩ ، ١٣٩ ، ١٤١ ، ١٤٢ ، ١٤٣ ، ١٥٧ ، ١٦٢ ، ١٩٣ ، ١٩٧ ، ١٩٨ ، ٣٣٩ ، ٣٤٦ ، ٣٤٧ ، ٣٥١ ، ٣٥٢ ، ٤٩٤ ، ٥١٧ ، ٦٣٤
- النقل اللفوي ١٠٣ ، ١٠٧ ، ١٦٣ ، ١٦٦ ، ١٦٧ ، ١٦٨ ، ١٧٣ ، ١٨٦ ، ١٨٧ ، ١٨٨ ، ٢٠٢ ، ٢٠٦ ، ٢٠٨ ، ٢٠٩ ، ٢١٠ ، ٢١٣ ، ٢١٨ ، ٢٢٨ ، ٢٩١
- مقياس إسقاط الحال ٢٨٣ ، ٢٨٥ ، ٢٨٩ ، ٢٩٩
- مكان التحكم ٥٥٥ ، ٥٥٦
- ملاءمة الجمل ٧٤ ، ٧٦
- الملاحظة ٤٣٢ ، ٤٦٦ ، ٤٦٧ ، ٥٠٦ ، ٥٦٥
- الملكية ١٣٩ ، ١٥٨ ، ١٧١
- موقع المفعول به ٣٢٦
- ن
- النبر ١٥١ ، ١٥٨ ، ٥٧٩
- النحو العالمي ١٨٦ ، ٢١٥ ، ٢٦٣ ، ٢٦٤ ، ٢٦٥ ، ٢٦٧ ، ٢٦٩ ، ٢٧٢ ، ٢٧٣ ، ٢٧٥ ، ٢٧٦ ، ٢٧٨ ، ٢٧٩ ، ٢٨٠ ، ٢٨١ ، ٢٨٢ ، ٢٨٣ ، ٢٨٤ ، ٢٨٧

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| الوسم ٩٣ ، ٢٣٧ ، ٢٤١ ، ٢٥٤ ، ٢٥٦ ، | نموذج الشاف ٥١٦ ، ٥١٤                  |
| ٣٠٦ ، ٢٩٩ ، ٢٩٥ ، ٢٥٨              | نموذج المراقبة ٣٠١ ، ٣١٠ ، ٣١٦ ،       |
| الوضع في سياق إلزامي ٨٥ ، ٩٠ ، ٩١  | ٣١٨                                    |
| الوعي بما وراء اللغة ٤٧١           | نموذج المنافسة ٣٠١ ، ٣٠٢ ، ٣٠٥ ، ٣٠٨ ، |
| الوعي بإستراتيجيات الاتصال ٣٧٦     | ٣٠٩ ، ٣٣٩ ، ٣٤٢ ، ٣٤٣                  |
| الوقت : حاجة المتعلم له ٢٠ ، ١٠٢ ، | النوعيات النفسية ٣٠١                   |
| ٣١٣                                |  |
| الويلزية ٢٢٨                       |  |

٥

|                                   |
|-----------------------------------|
| الهرمية ١٥٠ ، ٢٢٩ ، ٢٣٠ ، ٢٣١ ،   |
| ٢٣٢ ، ٢٣٣ ، ٢٥٣ ، ٢٨٩ ، ٤٧٤       |
| الهرمية الموصولية ٢٢٩ ، ٢٣٠ ، ٢٣٤ |
| هرمية تقابل الجهارة ٢٥٢           |
| الهند ٨ ، ٥٢٩                     |
| الهولندية ١٩٠ ، ٢٠٨ ، ٢١٤ ، ٢١٩ ، |
| ٢٢٠ ، ٢٤٨ ، ٢٨٣ ، ٥٢٠             |

٩

وحدات - ن ٨٣

٦

|                                       |
|---------------------------------------|
| اليابانية ٨ ، ١٢٦ ، ١٢٧ ، ١٣٣ ، ١٣٤ ، |
| ١٤٣ ، ١٧٨ ، ٢٣٠ ، ٢٥٥ ، ٢٧٤ ،         |
| ٢٨١ ، ٢٨٦ ، ٢٩٩ ، ٣٠٦ ، ٣٠٧ ،         |
| ٣٠٨ ، ٣٢٠ ، ٣٣١ ، ٣٤٨ ، ٤٧٨ ،         |
| ٤٧٩ ، ٦٢١                             |
| اليونانية ١٤١ ، ١٧٨ ، ٢٣١ ، ٢٥٤ ،     |
| ٦٠٢                                   |